

TECHNICKÁ UNIVERZITA V LIBERCI

FAKULTA PEDAGOGICKÁ

Katedra: sociálních studií a speciální pedagogiky

Bakalářský studijní program: Speciální pedagogika

Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

Kód oboru: 7506R012

Název bakalářské práce:

DIAGNOSTICKÁ FUNKCE MATEŘSKÝCH ŠKOL

DIAGNOSTIC FUNCTION OF NURSERY SCHOOLS

Autor:

Podpis autora: _____

Jana Hermanová
Dubový vrch 197
460 15 Liberec

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Počet:

| stran | obrázků | tabulek | grafů | zdrojů | příloh |
|-------|---------|---------|-------|--------|----------|
| 71 | 0 | 29 | 8 | 40 | 4 + 1 CD |

CD obsahuje celé znění bakalářské práce

V Liberci dne: 30. 4. 2006

Katedra sociálních studií a speciální pedagogiky

ZADÁNÍ BAKALÁŘSKÉ PRÁCE

Jméno a příjmení studenta: Jana Hermanová
Adresa: Dubový vrch 197, 460 15 Liberec

Bakalářský studijní program: Speciální pedagogika
Studijní obor: Speciální pedagogika předškolního věku

Název bakalářské práce: DIAGNOSTICKÁ FUNKCE MATEŘSKÝCH ŠKOL
Název BP v angličtině: Diagnostic functions of nursery schools

Vedoucí práce: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Termín odevzdání: 30. 4. 2006

V Liberci dne 11. 3. 2005

.....
vedoucí bakalářské práce

.....
děkan FP TUL

.....
vedoucí KSS

Převzal (student): Jana Hermanová

Datum: **Podpis studenta:**

Charakteristika práce: Shrnutí poznatků vývojové psychologie pro předškolní věk, diagnostické kompetence a osobnost učitelky mateřské školy

Cíl práce: Zhodnotit význam včasné diagnostiky v předškolním věku dítěte pro další vývojová období

Předpoklad práce: Komplexním pedagogickým a speciálně pedagogickým přístupem k dítěti předškolního věku eliminovat školní neúspěšnost

Hlavní použité metody: testové metody, dotazník

Základní literatura:

HARTL, P., HARTLOVÁ, H. *Psychologický slovník*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 772 s. ISBN 80-7178-303-X

MERTIN, V., GILLERNOVÁ, I. *Psychologie pro učitelky mateřských škol*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 232 s. ISBN 80-7178-799-X

SINDELAROVÁ, B. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 63 s. ISBN 80-85282-70-4

ŠIMANOVSKÝ, Z., MERTIN, V. *Hry pomáhají s problémy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 159 s. ISBN 80-85282-93-3

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X

Prohlášení

Byl(a) jsem seznámen(a) s tím, že na mou bakalářskou práci se plně vztahuje zákon č. 121/2000 Sb. o právu autorském, zejména § 60 – školní dílo.

Beru na vědomí, že Technická univerzita v Liberci (TUL) nezasahuje do mých autorských práv užitím mé bakalářské práce pro vnitřní potřebu TUL.

Užiji-li bakalářskou práci nebo poskytnu-li licenci k jejímu využití, jsem si vědom(a) povinnosti informovat o této skutečnosti TUL; v tomto případě má TUL právo ode mne požadovat úhradu nákladů, které vynaložila na vytvoření díla, až do jejich skutečné výše.

Bakalářskou práci jsem vypracoval(a) samostatně s použitím uvedené literatury a na základě konzultací s vedoucím bakalářské práce a konzultantem.

V Liberci dne:

Podpis:

Poděkování

Chtěla bych upřímně poděkovat všem pedagogickým pracovníkům, kteří se podíleli na prohlubování mých znalostí. Zvláště ráda bych poděkovala vedoucímu práce doc. PhDr. Bohumilu Stejskalovi, CSc. za trpělivost, cenné rady a konstruktivní připomínky při odborném vedení závěrečné práce.

Poděkování patří také učitelkám základní školy, které ochotně spolupracovaly na dotazníkovém průzkumu.

Název BP: Diagnostická funkce mateřských škol

Název BP: Diagnostic function of nursery schools

Jméno a příjmení autora: Jana Hermanová

Akademický rok odevzdání BP: 2005/2006

Vedoucí BP: doc. PhDr. Bohumil Stejskal, CSc.

Resumé

Bakalářská práce se zabývala problematikou diagnostické funkce mateřských škol, přičemž vycházela ze současné úrovně a organizace předškolního vzdělávání. Jejím cílem bylo potvrdit opodstatněnost a význam docházky do předškolního zařízení. Stanoveného cíle bylo plně dosaženo na základě zkoumání dvou stěžejních oblastí. Jednalo se o část teoretickou, která přehledně popsala stávající legislativní úpravu dané problematiky, zaznamenala vývoj dítěte v předškolním věku ve všech jeho oblastech, poukázala na existující diagnostická zařízení spolupracující s mateřskou školou. Praktická část vycházela ze studia spisové dokumentace pěti dětí, z čehož pomocí pozorování byly získány údaje o zlepšení jedinců v dílčích oblastech vývojové úrovně v období odkladu školní docházky. Následovala analýza informací získaných prostřednictvím dotazníku, který byl předán vyučujícím na základních školách. Zjištěné výsledky jednoznačně prokázaly účelnost působení vzdělávací činnosti mateřských škol.

Klíčová slova: dítě předškolního věku, předškolní vzdělávání a legislativa, funkce mateřské školy, odklad školní docházky

Summary

This senior project deals with diagnostic role of nursery schools, and is based on the current situation in pre-school education system. The main objectives of this thesis were to affirm that attending a pre-school facility is of certain importance and well-founded as well. The main objective was fully reached through research in two main areas. The first of these was the theoretical part, fully describing current legislation regulating pre-school facilities, monitored the evolution of a child in the pre-school age, and also referred to other existing diagnostic facilities cooperating with nursery schools. The practical part of the thesis was based on study of documents written by five kids. By observing these documents, we found out that these individuals improved in particular areas of evolution level, during the postponement period in their compulsory school attendance. This study was followed by a survey distributed to teachers at grammar schools. The results explicitly proved effectiveness of nursery school's educational methods.

Key words: pre-school child, pre-school education and legislation, role of nursery schools, postponement of compulsory school attendance

OBSAH

| | |
|--|-----------|
| 1 ÚVOD | 8 |
| 2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU | 10 |
| 2. 1 Předškolní vzdělávání | 10 |
| 2. 1. 1 Mateřská škola ve školském zákoně | 10 |
| 2. 1. 2 Vyhláška o předškolním vzdělávání | 11 |
| 2. 1. 3 Vzdělávací funkce mateřské školy | 12 |
| 2. 1. 4 Sociální funkce mateřské školy | 14 |
| 2. 1. 5 Diagnostická funkce mateřské školy | 17 |
| 2. 2 Vývoj dítěte v předškolním věku | 21 |
| 2. 2. 1 Vývoj poznávacích procesů | 22 |
| 2. 2. 2 Vývoj řeči | 26 |
| 2. 2. 3 Vývoj motorický | 27 |
| 2. 2. 4 Vývoj emocionální | 28 |
| 2. 2. 5 Vývoj sociální | 28 |
| 2. 2. 6 Vstup do školy | 29 |
| 2. 3 Diagnostická zařízení spolupracující s mateřskou školou | 32 |
| 2. 3. 1 Pedagogicko-psychologické poradny | 33 |
| 2. 3. 2 Speciálně pedagogická centra | 33 |
| 3 PRAKTICKÁ ČÁST | 35 |
| 3. 1 Cíl praktické části | 35 |
| 3. 2 Předpoklady průzkumu | 35 |
| 3. 3 Popis zkoumaného vzorku | 37 |
| 3. 3. 1 Specifikace prostředí | 38 |
| 3. 3. 2 Výchozí situace | 38 |
| 3. 4 Charakteristika použitých metod | 39 |
| 3. 4. 1 Specifikace analýzy spisové dokumentace | 39 |
| 3. 4. 2 Specifikace vlastního pozorování | 40 |
| 3. 4. 3 Specifikace vlastního dotazníku | 40 |
| 3. 5 Průběh průzkumu a interpretace výsledků | 41 |
| 3. 5. 1 Výchozí stav | 41 |
| 3. 5. 2 Rozvoj dětí v průběhu docházky do mateřské školy | 48 |
| 3. 5. 3 Úspěšnost dětí po nástupu do povinné školní docházky | 51 |
| 3. 5. 4 Shrnutí poznatků | 63 |
| 4 ZÁVĚR | 66 |
| 5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ | 67 |
| 6 SEZNAM PŘÍLOH | 70 |
| 7 PŘÍLOHY | 71 |

1 ÚVOD

*„Bylo by ochuzením a nedorozuměním, kdyby se v mateřské škole hledal jen jakýsi přípravný stupeň školy základní, anebo – jak tomu bývalo ještě před druhou světovou válkou – prostředek, jak pomáhat zaměstnaným matkám a rodinám na nižší ekonomické úrovni a jak chránit děti před zanedbáváním...mateřská škola je zařízením pro děti a děti by si ji vymyslely, i kdyby v dnešní podobě nebyla. Prostě ji potřebují!“**

Vzrůstající společenská závažnost problematiky raného dětství vedla k tomu, že předškolní výchova a vzdělávání spolu s péčí o děti tohoto věkového období byla pevně a rovnoprávně začleněna do celkového vzdělávacího systému.

Důraz je položen na specifický charakter vzdělávací péče, poskytované nejmladší věkové vrstvě populace, protože v raném dětství se nejedná pouze o rozvoj poznání, ale i o příznivé sociální a materiální podmínky, motorický a emoční rozvoj, fyzické a psychické zdraví a začleňování do sociálních vztahů. Učení se v tomto věku uskutečňuje na bázi zkušenosti, vztahů, hry a komunikace v prostředí výrazně odlišném od školních situací.

Jestliže srovnáme jednotlivé stupně vzdělávání, pak dojdeme k závěru, že právě předškolní vzdělávání prošlo za poslední období největšími změnami. Ať už se jedná o uvolnění režimu v mateřských školách, kladení většího důrazu na individuální práci s dětmi, zlepšení spolupráce s rodiči a dalšími partnery spolupracujícími s mateřskými školami. Mateřská škola stojí na počátku systematického vzdělávacího působení, v němž se v podmínkách skupiny může v plné šíři uplatnit zásadní princip individualizace. Nikdy později už nebude v institucionální výchově tolik času a příležitosti k tak individualizovanému, osobnostně zaměřenému, pestrému a různostrannému působení.

Osobní hledisko výběru tématu bakalářské práce mě vedlo k zájmu o probádání účinnosti a objektivnosti činnosti mateřské školy se zaměřením na její diagnostickou funkci. Praxe v oboru je základním těžištěm, je jen potřeba zvládnout specifikaci pohledu na dítě při diagnostické činnosti, která probíhá při každodenním styku s dítětem, při pozorování dítěte v různých situacích. Lze přidat i poznatky o rodině a prostředí, ve kterém dítě vyrůstá, povědomost o zdravotním stavu dítěte. Z těchto dílčích pozorování a informací je možné složit konkrétní obraz každého dítěte.

* MATĚJČEK, Z.: *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.

Za dobu osobní praxe se mi před očima vybavuje velké množství dětí, každé jedinečné, neopakovatelné, každé samostatnou individualitou. Samozřejmě, že v paměti ulpívají děti, které se nějakou zvláštností od ostatních odlišovaly. Zde je vždy na místě potřeba zjištění příčiny odlišnosti, stanovení patřičných postupů pro pomoc při optimalizaci života a podmínek, ať už dětí samotných, či souvisejících s úpravou okolního životního prostředí. Z pohledu učitelky mateřské školy vidím širokou škálu možností zachycení drobných nuancí ve vývoji a osobnostním růstu dítěte. Vhodným přístupem a stimulací se dá v tomto vývojově tvárném období dítěte předejít nepříjemnostem a neúspěchům v následujícím životě dítěte.

Ačkoli dnešní mateřská škola plní úlohu sociálního servisu, nabízí poslední ročník bez úhrady školného, ne všichni rodiče pro své děti tuto možnost využívají. Uvedené děti bych označila pro potřebu bakalářské práce pojmem rizikové děti, čímž mám na mysli jedince i skupiny dětí, u kterých můžeme z jakýchkoliv důvodů předpokládat selhání ve škole. Patří sem děti sociálně znevýhodněné, což jsou děti sociálně slabších rodičů, z nepodnětného rodinného prostředí a národnostních minorit. Důvody, pro které je rodiče do mateřských škol nedávají, jsou třeba hledat v celém systému naší společnosti. Proto by mateřská škola měla být institucí, která nejen rozumí dítěti, ale také posiluje sebedůvěru rodičů ve vlastní schopnosti a dokazuje správnost a oprávněnost jejich rozhodnutí zařadit dítě do mateřské školy.

Bakalářská práce by měla poskytovat informaci a přehled faktů a opodstatněnosti současné mateřské školy na příkladu studia vybraných dětí, které prošly diagnostikou v mateřské škole, kde se s nimi cíleně pracovalo a porovnáním pomocí vyhodnocení dotazníkové metody s dětmi, které mateřskou školou neprošly.

Dobře fungující mateřská škola pomůže dítěti pochopit skutečnou autoritu a naučí základům mezilidských vztahů. Role rodiny je samozřejmě nezastupitelná, avšak rodiče si při výchově nedokáží zachovat díky své bezmezné lásce k dítěti patřičný odstup. Mateřská škola ruku v ruce s rodinou by měla stále nacházet daleko více porozumění pro dítě, stejně tak jako musí daleko realističtěji a skromněji odhalovat to, co dítěti dopomáhá ke spokojenému a lidsky plnohodnotnému životu ve společnosti.

2 TEORETICKÉ ZPRACOVÁNÍ PROBLÉMU

2. 1 Předškolní vzdělávání

Předškolní vzdělávání patří k oblastem, které v procesu transformace českého školství ušly velký kus cesty, a to jak v rovině projektované (vzdělávací politika a s ní kvalita zpracování nového pojetí a cílů předškolního vzdělávání v Bílé knize, v kurikulární reformě až po současný Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání), tak také v rovině reálně probíhajících změn uvnitř mateřských škol, jak uvádí Spilková (2002, s. 1).

2. 1. 1 Mateřská škola ve školském zákoně

Současná mateřská škola doznala značný posun v rovině vzdělávacího ohodnocení skutečností, že byla zákonem 561/2004 Sb. ze dne 24. září 2004, který nabyl účinnosti dnem 1. ledna 2005, zařazena § 7 do vzdělávací soustavy a tudíž se řadí mezi druhy škol.

Mateřské školy jsou druhem škol, už nejsou předškolním zařízením. Speciální školy jsou typem školy.

V § 33 jsou stanoveny cíle předškolního vzdělávání. Uvádím ze zákona (školský zákon):
...předškolní vzdělávání podporuje rozvoj osobnosti dítěte předškolního věku, podílí se na jeho zdravém citovém, rozumovém a tělesném rozvoji a na osvojení základních pravidel chování, základních životních hodnot a mezilidských vztahů. Předškolní vzdělání vytváří základní předpoklady pro pokračování ve vzdělávání. Předškolní vzdělávání napomáhá vyrovnávat nerovnoměrnosti vývoje dětí před vstupem do základního vzdělávání a poskytuje speciálně pedagogickou péči dětem se speciálními vzdělávacími potřebami.

Ustanovení § 16 odst. 8 umožňuje zřizovat pro děti se zdravotním postižením školy, nebo se souhlasem krajského úřadu v rámci školy jednotlivé třídy s upraveným vzdělávacím programem. Ve třídách, ve kterých se vzdělávají děti se speciálními vzdělávacími potřebami, může ředitel školy se souhlasem krajského úřadu zřídit funkci asistenta pedagoga (§ 16 odst. 9). Asistent pedagoga je podle zákona č. 563/2004 Sb., o pedagogických pracovnících a o změně některých zákonů, pedagogickým pracovníkem.

§ 34 stanoví organizaci předškolního vzdělávání, kde se uvádí, že předškolní vzdělávání se organizuje pro děti ve věku zpravidla od tří do šesti let.

2. 1. 2 Vyhláška o předškolním vzdělávání

Ministerstvo školství, mládeže a tělovýchovy bylo zákonem č. 561/2004 Sb., o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon), zmocněno mimo jiné k vydání Vyhlášky o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb.

Tato vyhláška upravuje:

- ✓ nejnižší počty dětí v mateřských školách
- ✓ nejnižší a nejvyšší počty dětí ve třídách mateřských škol
- ✓ stanoví podrobnosti o podmínkách provozu mateřských škol
- ✓ organizaci předškolního vzdělávání
- ✓ zajištění bezpečnosti a ochrany dětí
- ✓ stravování dětí
- ✓ splatnost úplaty za předškolní vzdělávání
- ✓ možnost snížení úplaty nebo osvobození od úplaty
- ✓ nejvyšší možnou úplatu
- ✓ ročníky mateřské školy

Pro zvolené téma je důležité blíže specifikovat oddíl - ročníky mateřské školy.

Vzhledem k tomu, že nový školský zákon zavádí „poslední ročník“ mateřské školy, je třeba vyhláškou definovat jednotlivé ročníky mateřské školy, uvádí Jurková (2005, s. 27).

Podle návrhu vyhlášky má předškolní vzdělávání 3 ročníky.

- 1) V prvním ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v období od 1. září do 31. srpna následujícího kalendářního roku dovršily nejvýše 4 roky věku
- 2) Ve druhém ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v období od 1. září do 31. srpna následujícího kalendářního roku dovršily nejvýše 5 let věku.
- 3) Ve třetím ročníku mateřské školy se vzdělávají děti, které v období od 1. září do 31. srpna následujícího kalendářního roku dovršily nejvýše 6 let věku nebo děti, kterým byl povolen odklad povinné školní docházky.

Do jedné třídy mateřské školy lze zařadit děti z různých ročníků.

Vzdělávání, jak uvádí Jurková (2005, s.27), v posledním ročníku mateřské školy (tj. třetí ročník podle § 1 odst. 7 vyhlášky č. 14/2005 Sb.) zřizované státem, krajem, obcí nebo svazkem obcí a v přípravné třídě základní školy se poskytuje bezúplatně.

Bezplatná návštěva posledního ročníku mateřské školy byla zavedena pro posílení integrace dětí ze sociálně znevýhodněného prostředí, tak zněl hlavní argument vlády.

2. 1. 3 Vzdělávací funkce mateřské školy

Význam vzdělání je zpravidla určován hodnotami, které společnost v dané historické době uznává, a tím, jaké cíle si klade. Cíle v naší společnosti jsou jednoznačně stanoveny v koncepčním materiálu, který je od roku 2001 celostátně prodiskutován a hodnocen.

Novým kurikulárním dokumentem na státní úrovni pro předškolní vzdělávání je v současnosti

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání (č. j. 32 405/04-22), který vydalo Ministerstvo školství mládeže a tělovýchovy v souladu s § 4 odst. 3 zákona č. 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání, (školský zákon), ve Věstníku Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy, sešit 2/2005.

V čl. 3 Opatření ministryně školství, mládeže a tělovýchovy se uvádí, že opatření nabývá účinnosti dnem 1. března 2005

Mateřské školy a přípravné třídy základní školy jsou povinny postupovat podle něj nejpozději od 1. září 2007.

Cíle předškolního vzdělávání (dle Rámcového vzdělávacího programu)

Rámcový vzdělávací program pro předškolní vzdělávání pracuje se čtyřmi cílovými kategoriemi, stanovuje cíle v podobě záměrů a cíle v podobě výstupů a to nejprve v úrovni obecné a následně v úrovni oblastní.

Rámcové cíle vyjadřují univerzální záměry předškolního vzdělávání:

1. Rozvíjení dítěte, jeho učení a poznání
2. Osvojení hodnot
3. Získání osobnostních postojů

Klíčové kompetence představují výstupy, respektive obecnější způsobilosti, dosažitelné v předškolním vzdělávání:

1. kompetence k učení
2. kompetence k řešení problémů
3. kompetence komunikativní
4. kompetence sociální a personální
5. kompetence činnostní a občanské

Dílčí cíle vyjadřují konkrétní záměry příslušející k té které vzdělávací oblasti:

1. oblast biologická
2. oblast psychologická
3. oblast interpersonální

4. oblast sociálně-kulturní
5. oblast environmentální

Dílčí výstupy to jsou dílčí poznatky, dovednosti, postoje a hodnoty, které dílčím cílům odpovídají v oblastech:

1. biologické
2. psychologické
3. interpersonální
4. sociálně-kulturní
5. environmentální

Obecné záměry vzdělávání jsou vyjádřeny pomocí rámcových cílů, výstupy pak v podobě klíčových kompetencí. Rámcové cíle se promítají do pěti vzdělávacích oblastí, a získávají podobu cílů dílčích. Jejich průběžné naplňování směřuje k dosahování dílčích kompetencí, které jsou základem pro postupné budování kompetencí klíčových.

Vzdělávací metody

Vhodné jsou metody prožitkového a kooperativního učení hrou a činnostmi dětí, které jsou založeny na přímých zážitcích dítěte, podporují dětskou zvědavost a potřebu objevovat, podněcují radost dítěte z učení, jeho zájem poznávat nové, získávat zkušenosti a ovládat další dovednosti. Učební aktivity by měly probíhat formou nezávazné dětské hry, kterou se dítě zabývá na základě svého zájmu a vlastní volby.

Mateřské školy na školní úrovni vzdělávání pracují s rámcovým vzdělávacím programem a vytvářejí si své vlastní školní vzdělávací programy, které jsou specifické, vycházejí z podmínek konkrétní školy, mají prostor pro úzkou spolupráci s rodinou.

Zákonem se předškolní vzdělávání stává legitimní součástí systému vzdělávání. Představuje počáteční stupeň veřejného vzdělávání organizovaného a řízeného požadavky Ministerstva školství, mládeže a tělovýchovy. Význam předškolního vzdělávání v kontextu celoživotního učení je dnes světově uznávanou prioritou vzdělávací politiky. Současná vzdělávací politika v České republice vychází z přesvědčení, že člověk se musí vzdělávat po celý život a že by měl mít zájem na svém vzdělávání, učení i vědění, které mu umožňuje dokonalejší a bohatší interakci se světem. Za důležitý prvpočátek tohoto procesu je považováno předškolní vzdělávání a jako takové dnes nachází významnou podporu státu. Předškolní věk je mimořádně významné životní období, neboť se zde kladou základní kameny pro kvalitní kultivaci lidské osobnosti. V jeho průběhu jsou vytvářeny příležitosti k maximálnímu rozvoji vývojových a individuálních potencialit

dítěte a budovány klíčové předpoklady pro úspěšné učení v průběhu celoživotní vzdělávací dráhy i pro spokojený život osobní, rodinný, občanský, profesní.

2. 1. 4 Sociální funkce mateřské školy

Socializace a adaptace na prostředí mateřské školy

Po třetím roce života za normálních okolností dítě zpravidla vystupuje ze společenských hranic daným úzkým kruhem rodiny a vstupuje do společnosti svých vrstevníků. Socializace, jak uvádí Hartl (1994, s.194) je postupné začleňování jedince do společnosti prostřednictvím nápodoby a identifikace, zprvu v nukleární rodině, dále v malých společenských skupinách. Je to proces, který probíhá v dětství (od narození až do prvních známek pohlavní dospělosti) a jehož konečným výsledkem je zapojení do společnosti. O tom, jak úspěšně se dítě do společnosti zapojí, z velké části právě rozhodují faktory, které dítě v tomto období ovlivňovaly. Dítě bez dětské společnosti v předškolním věku (např. následkem dlouhodobých hospitalizací, izolace pro infekční onemocnění, smyslový defekt či pohybové omezení...) je vystaveno riziku ochuzení v oblasti vývojově specifických socializačních podnětů a tím i riziku narušení harmonického sociálního vývoje, jak uvádí Gillernová (2002 s.8).

Langmeier (1991 s. 81) uvádí, že socializační proces v sobě zahrnuje tři vývojové aspekty

- ✓ vývoj sociální reaktivity – emoční vztahy ke všem lidem
- ✓ vývoj sociálních kontrol a hodnotových orientací – normy na základě příkazů a zákazů
- ✓ vývoj sociálních rolí – vzorce chování očekávané od ostatních členů společnosti.

S přechodem dítěte do prostředí mateřské školy zdůrazňují autoři Niesel a Griebel (2005 s. 45), souvisí změna identity provázená stresem a někdy i strachem z odloučení. Nové požadavky, které před dítětem vyvstávají na úrovni vztahů, nespočívají jen v nezvykle velkém počtu osob. Spočívají zejména v tom, že dítě musí utvářet své vztahy samostatně, bez přítomnosti rodičů a jejich podpory. Musí se naučit známosti navazovat, utvářet a dále je prohlubovat, aby si našlo své místo ve skupině. Důležitou roli při tom hraje orientace na starší děti v mateřské škole. Ale i přátelství, respektive známosti s dětmi z doby před vstupem hrají minimálně v prvních týdnech svou roli, nepřímo dodají dětem požadovanou jistotu.

Pro dobrou adaptaci je také důležitá pravidelnost a dochvilnost. Mnohé děti chtějí být v mateřské škole první, aby k sobě mohly postupně nechat připojovat ostatní. Znamená to méně stresu než situace, kdy přijde do kolektivu pozdě a skupiny, ve kterých si děti ten den hrají, jsou už vytvořeny. Méně stresu také znamená to, když dítě ví, že je někdo vyzvedne přesně v určitou dobu. Zvýšená psychická zátěž se v prvních týdnech může projevit únavou, podrážděností. Rodiče by na tuto okolnost měli být připraveni, nováčkům by měla učitelka situaci taktním způsobem osvětlit, aby reakce rodičů byla uvážlivá a adekvátní. Adaptaci můžeme sledovat z různých úhlů a celý proces někdy trvá i 10 měsíců, uvádí Niesel a Griebel (2005 s. 47).

Sledované oblasti:

- ✓ sociální inteligence – dítě si je schopné nalézt přátele, dokáže si hrát ve skupině a dohodnout se
- ✓ emocionalita – chodí do mateřské školy rádo, s očekáváním a určitou sebejistotou
- ✓ iniciativnosti – dítě přichází s vlastními nápady, samostatně řeší problémy
- ✓ pravidel a řádu – dítě přijalo za své skupinová pravidla a normy, akceptuje denní program
- ✓ tolerování přechodného odloučení od rodičů – dítě se dokáže s rodiči rozloučit, nedělá mu to velké problémy, samo přichází za personálem a dětmi, zná jména učitelek

Matějček (2005 s. 141) uvádí, že při dnešním systému jedináček nebo nejvýš dvou dětí v našich rodinách jsou předškolní děti více než kdy dříve ohroženy společenskou izolací – a že mateřská škola je vlastně jedinou institucí, která může tomuto ohrožení předejít.

Sociální a citové vztahy

V předškolním věku dochází k formování mnohých společensky významných postojů.

V sociálních hrách je přítomen velice důležitý prvek a tím je prožitek dítěte. Kromě součinnosti ve hře a počínající spolupráce, jsou to především počínající vztahy přátelství mezi dětmi, soucit, solidarita a další pozitivní postoje lidské vzájemnosti. Ve volném styku se svými vrstevníky se dítě učí i tzv. společenským strategiím, tj. jak navázat kontakt a jak jej přerušit, jak získat přijetí do hry, jak uplatnit své dovednosti a své názory, jak se prosadit či jak se osvědčit v soutěži s ostatními.

- ✓ Společné činnosti – dítě získává pozitivní vztah k sobě, vytváří si základy samostatnosti, sebekontroly, schopnosti podřídit se i vést, vzdělávat se,

vyjádřit vlastní názor, vlastní dojem. Zároveň se však učí i poznávat povahové vlastnosti druhých dětí, hodnotit jejich počínání, přizpůsobovat jim své chování. Rozvíjí se komunikativní a interaktivní dovednosti, posilují se přijímané formy chování a vzájemných vztahů, dítě poznává, co je dobře, co špatně, co se smí a co nesmí.

- ✓ Aktivita zaměřená na dítě – rozvíjí se uvědomování si vlastní identity, získávání sebevědomí, sebepoznávání, sebepojetí i dovednost sebehodnocení.
- ✓ Rozvoj prosociálního chování – rozvíjí se sociální citlivost, tolerance, respekt, porozumění, ochota, soucítění, dovednost spolupracovat, vzájemně si pomáhat, obhájit svůj i přijmout jiný názor, poznávat charakterové vlastnosti ostatních.

Dětská skupina má tedy zcela specifický socializační význam, uvádí Palatinová (2005, s.12)

Z hlediska sociálního vývoje je tato doba charakterizována zřetelným konformismem zpravidla ve větší míře než kdy dříve či potom. Svým chováním a svými postoji dítě své sociální prostředí „otiskuje“. V tom spočívá také korektivní význam mateřské školy a pak dalších vzdělávacích zařízení v těch případech, kdy do nich dítě přichází z rodinného prostředí s nízkou socio-kulturní úrovní, s asociálními tendencemi nebo s menšinovými normami nápadně odlišnými od norem majoritní společnosti.

Konformní postoje zaujímá dítě i vůči dětskému kolektivu, který se postupně stává hlavním místem jeho sociálního vývoje, neboť dítě v něm tráví nejvíce denního času. Dětský kolektiv a výrazní jedinci v něm začínají pro dítě vystupovat jako autority, které v některých směrech mohou konkurovat i autoritě rodičovské. Dítě se těžce vyrovnává s posměchem druhých dětí, u dětí se zdravotním postižením či zdravotním znevýhodněním, které jim ztěžuje kontakt se skupinou, se začínají ohlašovat pocity méněcennosti.

V oblasti citové roviny se názorově přiklání k výkladu Z. Matějčka (2000, s.90), kde uvádí základní kameny pro citové a citlivé vnímání předškolních dětí a těmi jsou:

- ✓ vztah – začíná soužitím matky s plodem v době těhotenství, pokračuje kojením, chováním v náruči, úsměvy, radostnou směnou akcí a reakcí mezi dítětem a lidmi v jeho okolí, domácími hříčkami, dítě si vytváří pocit bezpečí a jistoty, zde se vytváří základ počátečních vztahů přátelských, manželských, rodičovských...

- ✓ vzor – dítě přejímá docela přirozeně, bez vnucování a poučování modely chování lidí, kteří jsou s ním v nejbližším kontaktu, nejlepší je upřímná výchova bez hry a přetvářky
- ✓ poučení – rovina vědomostí, informací a znalostí od rodičů či vychovatelů

Odborníci zjistili, že předškolní děti, které se po citové stránce identifikovaly s dospělými a naučily postupně poznávat své emoce a neskrývat je, dokážou svoje citové prožitky snáze vyjádřit a proto se cítí lépe. Na určité situace dokážou reagovat instinktivně přiměřeně situaci, ne pouze na základě předkládaných modelů jednání, uvádí Fábryová (2001).

Děti by se měly naučit pojmenovat a akceptovat rozdíly mezi emocemi, jak vlastními, tak i emocemi ostatních lidí. Také by se měly naučit vcítit do citového prožívání druhých lidí, naučit se schopnosti empatie.

Specifické postavení v utváření citových vztahů v předškolním období zaujímá učitelka mateřské školy. Není sice osobou přímo příbuznou, ale také není člověkem zcela cizím. Počítáme-li průměrnou dobu denní docházky dítěte do mateřské školy 8-10 hodin, zjistíme, že dítě pod vlivem působení učitelky mateřské školy stráví 33-42 % denního a týdenního času, jak uvádí Opravilová, E., Gebhartová, V. (2003, s.27)

Některé děti jsou schopné poměrně rychle navázat vztah s učitelkou a přijmou ji, u některých je potřeba úzce osobní vazby větší, u některých se může objevit a dlouho přetrvávat tzv. úzkost z odloučení od matky.

2. 1. 5 Diagnostická funkce mateřské školy

Diagnostika pedagogická, uvádí Švingalová (2004, s. 12), je zpravidla charakterizována jako praktická diagnostická činnost spočívající ve zjišťování, rozpoznávání, posuzování, charakterizování a hodnocení stavu a úrovně žákovy či studentovy osobnosti. Jejím smyslem je zkvalitnění pedagogické péče o každého jedince.

Vedení pedagogické diagnostiky u dětí v mateřské škole má smysl, pomáhá-li danému dítěti v jeho dalším rozvoji a závěry jsou využívány pro konkrétní opatření ve prospěch dítěte.

Opravilová, Gebhartová (2003 s. 392) zdůrazňují, že pedagogickou diagnostiku provádí učitelka vlastně ustavičně. Příležitost jí poskytuje každodenní styk s dítětem v různých situacích, při němž si všímá jeho osobních vlastností, myšlení, řeči a činnosti. Ke svému pozorování přidává i to, co ví o jeho rodině a prostředí, ve kterém vyrůstá, popřípadě i to,

co je jí známo o zdravotním stavu dítěte. Ze všech těchto dílčích pozorování a informací si pak skládá konkrétní obraz každého dítěte, který jí posléze umožňuje volit vhodné metody působení. V zájmu rozvoje osobnosti dětí by se diagnostice měla věnovat dostatečná pozornost, protože může být vodítkem k odhalení a nápravě smyslových poruch, k rozpoznání výchovných i vzdělávacích obtíží, sociálních a zdravotních zvláštností.

Základním požadavkem, který by měla učitelka plně respektovat, je vytvoření takových podmínek, které umožňují objektivně pozorovat a srovnávat reakce a způsoby chování jednotlivých dětí v podobných situacích.

Cílem sledování je posouzení stupně vývoje dítěte a uplatnění získané informace v další vzdělávací činnosti. Hulešová (2001 s. 5) ve své práci se zabývá diagnostikou v praxi. Sleduje následující oblasti:

- 1) Diagnostika při vstupu do mateřské školy – poznání osobnosti dítěte, posouzení vývojové úrovně, hledání příčin určitých stavů a zjišťování rozvoje v různých oblastech, pomocí rozhovorů s rodiči si přiblížíme dosavadní pohybový i sociální vývoj, zvyklosti dítěte i zlozvyky, záliby, chování v domácím prostředí, usoudíme z jakého sociokulturního rodinného prostředí dítě pochází, sledujeme průběh adaptace a socializace.
- 2) Diagnostika při hře – hodnotíme aspekty: jak se dítě k hernímu úkolu staví, zda se s ním tvořivě vyrovnává, jak zvládá volbu prostředků, jak je v přístupu k řešení nápadité a tvořivé, jak reaguje, jak je vytrvalé a důsledné, jak stálý je jeho zájem o hru, soustředěnost a udržení pozornosti, který typ hry preferuje, jak se podřizuje pravidlům hry, jak rychle se dovede pro určité řešení rozhodnout, jak dovede hodnotit své vlastní chyby a poučit se z nich, jak snáší neúspěch a nezdar, jak se při hře vyjadřuje a spojuje řeč s činností, kterou právě koná, jak uvádí Opravilová, Gebhartová (2003, s.395)
- 3) Diagnostika rozboru výsledků dětské činnosti – zejména kresebných projevů, výsledků tvořivé herní činnosti a kreativních aktivit, nejlépe je sledovat celý proces tvorby (postup vytváření a vlastní komentář dítěte).
- 4) Diagnostika školní zralosti – jedná se doposud o nejfrekventovanější pojem označující dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy. Otázkou školní zralosti se zabýval již J.A.Komenský ve svém díle Velká didaktika (1948).

Kropáčková (2004, s.6) charakterizuje školní zralost jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky. Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a

celé dosavadní zkušenosti dítěte. Langmeier (1991 s. 98) školní zralost posuzuje z oblasti tělesné, kognitivní, emoční, motivační a sociální zralosti.

K určení školní zralosti je zapotřebí dosažení určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. Upozorňují, že předčasné zařazení dítěte do základní školy může u něho způsobit ztrátu sebedůvěry, neurotizaci či regresi.

Školní zralost zahrnuje tři složky: fyzickou, psychickou, sociální a emocionální zralost. Fyzický a psychický vývoj není zcela paralelní. Je nesporné, že fyzická kondice dítěte hraje jistou roli při zahájení školní docházky (dítě lépe snáší únavu, tělesnou zátěž, která je na něho kladena školním vyučováním a zároveň vykazuje lepší odolnost proti únavě a infekcím), ale ne dominantní.

Kropáčková (2004 s.7) uvádí, že k určení školní zralosti existuje nyní zhruba 30 testů, které se zaměřují na různé oblasti, např. inteligence, řečového projevu, laterality, koordinace zraku a jemné motoriky...Z této testové baterie si poradenský psycholog vybírá konkrétní test. Sestavení i formulování testovacích úkolů však odpovídá době, ve které testy školní zralosti vznikly, a chybí jejich zaktualizování.

Při určování školní zralosti sehrává důležitou roli i kalendářní věk dítěte. Věkové omezení nástupu dítěte do 1. třídy základní školy je jednoznačně dáno kalendářním věkem a je vymezeno i zákonem. Langmeier (1991 s.94) už v 60 letech uváděl, že ideální čas pro vstup do školy je věk dítěte 6 let a 5 měsíců.

Prvotní význam školní zralosti byl chápán převážně v jeho užším pojetí, kdy bylo přeceňováno zrání organismu bez ohledu na vliv prostředí a výchovy. Současné trend vychází z komplexního pojetí psychického vývoje dítěte a zahrnuje biologické zrání i vliv prostředí, zvláště výchovy, jež stimulují rozvoj schopností a připravují ho emočně a sociálně na vstup do školy.

K této informaci o testových metodách je třeba dodat, že jsou záležitostí odborných pracovišť a v pedagogické diagnostice by měly být pouze výjimečně, protože pro učitelku je nejdůležitějším zdrojem informací o dítěti dlouhodobé pozorování v přirozených situacích a studium konkrétní činnosti dítěte, jak uvádí Opravilová, Gebhartová (2003, s.393), se kterými bych se názorově ztotožnila.

Metody pedagogické diagnostiky

Pedagogická diagnostika přebírá řadu metod známých z psychologie, jmenovitě – pozorování, rozhovor, anamnéza, dotazníky, testy, metody ověřování vědomostí a dovedností, analýza výsledků a analýza úkolů, pedagogická dokumentace, které modifikuje pro své potřeby. Kromě toho používá své vlastní metody, jako je hodnocení a klasifikace.

Narozdíl od Zelinkové (2001), která podává metody jako čistě pedagogické přejaté z psychologie, Švingalová (2004) má pro řadu shodných metod využití ve speciálně pedagogické diagnostice, tudíž jsou označovány jako metody speciálně pedagogické.

Typy pedagogické diagnostiky – podle Zelinkové (2001, s. 14)

- ✓ Diagnostika normativní – výsledek jedince v určité zkoušce je srovnáván s výsledky reprezentativního vzorku populace ve stejné zkoušce. Vzorek může být národní (děti, které skončily mateřskou školu v České republice) nebo dílčí (děti, které se nastupují do školy s rozšířeným jazykovým vyučováním) a výsledek slouží spíše potřebám společnosti.
- ✓ Diagnostika kriteriální – jde o srovnávání s vnějšími měřítky, s objektivně vymezenými úkoly (zvládá – nezvládá osobní hygienu?).
- ✓ Diagnostika individualizovaná – tento typ směřuje k hodnocení dítěte pouze ve vztahu k dítěti samému bez porovnávání s vrstevníky, sleduje postup a porovnává dosaženou úroveň za určitý časový úsek. Individualizovaná diagnostika je nezbytně nutná u dětí handicapovaných, neúspěšných nebo dětí, u kterých došlo z různých důvodů ke ztrátě motivace.
- ✓ Diagnostika diferenciální – slouží k rozlišení obtíží, které mohou mít stejné projevy, ale různé příčiny. Například nekázeň a zvýšená pohybová aktivita dítěte mohou být projevem jak syndromu ADHD (který se projevuje poruchou pozornosti a hyperaktivitou), tak nesprávného výchovného vedení.

Tabulka 2-1 Oblasti diagnostiky při posuzování dítěte podle Zelinkové (2001, s.22)

| ZDRAVOTNÍ STAV | zdravotní obtíže v minulosti současný zdravotní stav |
|--|--|
| SCHOPNOSTI A DOVEDNOSTI | motivace rozumové schopnosti temperament úroveň koncentrace vnímání sebe samého prožitky a zkušenosti paměť řeč zájmy sebepojetí sebehodnocení zraková percepce sluchová percepce pravolevá a prostorová orientace kinestetické vnímání hmat jemná a hrubá motorika grafomotorika |
| PŘEDPOKLADY | vrozené a zděděné vlastnosti |

Tabulka nám obrazně poukazuje na veškeré aspekty a oblasti, které postihují osobnost dítěte z celkového pohledu a zároveň jsou nezbytné pro posuzování dítěte při diagnostické činnosti.

2. 2 Vývoj dítěte v předškolním věku

Předškolní období je vymezeno od 3 – 6 až 7 let, respektive do vstupu do školy. Dle Matějčka (2005 s. 139) dnešní poznatky dokládají, že to vůbec není období přechodné (tím je naopak až mladší školní věk), nýbrž velká vývojová epocha, samostatná a svébytná, srovnatelná co do významu až zase s pozdějším středním školním věkem.

Charakteristikou období předškolního věku je velká dynamika vývoje v jednotlivých oblastech. Dochází k mnoha vývojovým změnám, které se uskutečňují pod vlivem činitelů biologických či sociálních, případně působením jejich vzájemné interakce. Existují velké vývojové rozdíly mezi mladšími a staršími předškoláky. Nejdůležitějším vývojovým úkolem předškolního období je zapojení dítěte do širšího sociálního prostředí. Švingalová (2003 s.37) uvádí, že hlavní potřebou dítěte v tomto věku je aktivní a iniciativní sebeprosazení, které lze realizovat ve skupině vrstevníků.

2. 2. 1 Vývoj poznávacích procesů

Vývoj poznávacích procesů je základem zdokonalování orientace dítěte v okolním světě. Dítě je již pohybově dobře zdatné, rozvíjí se dále motorika, zručnost, kresba, řeč, myšlení a všechny další poznávací procesy. Všechny poznávací procesy se vytvářejí intenzivně, což umožňuje dítěti získávat stále přesnější informace o okolním světě. Jejich určitý stav souvisí s budoucí připraveností pro školu, v jejímž rámci počítá učitel, že dítě bude schopno převzít a úspěšně plnit požadavky (učebních osnov, standardů) kladené na jeho osobnost v období počátečního vyučování. Zároveň se však vyznačují typickými rysy pro předškolní věk, uvádí Housarová, Michalová (2002 s.14).

Vnímání (percepce)

Oblast vnímání je pro dítě předškolního věku ze všech procesů nejdůležitější. Činnost receptorů zapojených do vnímání se spolu se zdokonalováním funkcí nervové soustavy zjemňuje a zpřesňuje.

Koncem předškolního věku jsou vjemy dítěte úplnější a přesnější. Situace, které jsou přístupné dětskému chápání a které odpovídají jeho dosavadním zkušenostem, dokáže vnímat analyticko-syntetickým způsobem, předměty a jevy méně známé vnímá naopak mechanicky a schematicky. Rozšiřováním vědomostí a zájmů se však schematické vnímání stále více mění ve vnímání analyticko-syntetické.

Zrakové vnímání dle Housarová, Michalová (2002 s.14)

V oblasti zrakového vnímání je pro tento věk typická nepřesnost a slabá ostrost vjemů. Nepřesnosti ve vnímání velikosti a proporcí se vyskytují zvláště u vzdálenějších předmětů. Dítě předškolního věku má tendenci přeceňovat prostor co do velikosti, nevnímá třetí rozměr-hloubku. Obrázky nakreslené perspektivně vnímá jako plošné, dvojrozměrné. Většinou má vyvinutou citlivost pro vnímání barev, je často schopno rozlišovat i barevné odstíny. Samozřejmě, že barevné vidění těsně před vstupem do školy je značně dokonalejší než u tříletého dítěte. Již čtyřleté dítě by mělo rozlišit obrázky, které se vzájemně významově a tvarově liší. Dovede vybrat ten, který mezi ostatní z tohoto pohledu nepatří. Zhruba ve 4,5 letech rozliší jako nesprávný obrázek ten, který je vůči ostatním obrácen vzhůru nohama, okolo pěti let diferencuje zrcadlově obrácené kresby, v období před nástupem do školy vyhledává shodné a neshodné abstraktní obrazce a geometrické tvary. Tyto tvary by mělo dítě nejdříve postřehnout, pak obtahovat, následně samostatně kreslit. Dítě by mělo nejen ukázat (odlišnost...), ale i pojmenovat (předmět...).

V souvislosti s vývojem myšlení se rozvíjí zraková diferenciaci, paměť, analýza a syntéza, s vývojem jemné motoriky se zlepšuje vizuomotorická koordinace, uvádí Zelinková (2001 s.70).

Sluchové vnímání

Sluchové vnímání u dítěte začíná rozeznáváním zvuků a lokalizací zvuku, odkud přichází. Dítě by mělo umět vyčlenit určitý zvuk (ťukání, šustění, cinkání). Jedná se o diferenciaci akustické předlohy (oprotit se od zvuků vedlejších, soustředit se na podstatný zvuk), uvádí Fábryová (2001). Mezi čtvrtým a pátým rokem začíná dítě rozlišovat jednotlivá slova ve větě, k tomu slouží říkadla a jejich rytmy, která celek věty dělí do menších částí, čímž se dítě učí sledovat slova i jednotlivé slabiky slov. Slova a slabiky mohou děti vytleskávat, vyťukávat, mohou určovat jejich počet a následnost.

Kolem pátého roku začínají děti vnímat jednotlivé hlásky ve slově. Nejdříve jsou schopny určit první hlásku, kterou slovo začíná, později poslední hlásku ve slově: nejdříve slova končící souhláskou, potom teprve slova končící samohláskou, uvádí Zelinková (2001 s. 76).

Nejobtížnějším úkolem sluchové diferenciaci je určit hlásku uprostřed slova. Určování pozice hlásky ve slově je důležitým předpokladem pro zvládnutí čtení a psaní. Přibližně v šesti až sedmi letech věku dochází k rozlišování a vnímání délky samohlásky a rozlišování mezi měkkými a tvrdými slabikami.

Časoprostorová a pravolevá orientace

Velké potíže působí dítěti v předškolním období vnímání času. Není schopno postřehnout časové úseky reálně, má tendenci je přeceňovat. Schopnost chápat minulost, přítomnost a budoucnost se v ontogenezi vyvíjí relativně pozdě, předškolní dítě žije stále přítomností. Správné vnímání času je podmíněno stupněm rozvoje abstraktního myšlení a úměrně s věkem se zdokonaluje. Dítě by se mělo orientovat v prostoru pomocí základních pojmů - nahoře, dole, uprostřed, před, za, hned před, hned za, mezi, pod, vedle, u. Zaměřujeme se tedy na vzájemné polohy předmětů, obrázků, vedeme dítě k manipulaci s předměty dle konečného místa určení. Přitom respektujeme to, že dítě si dovednost osvojuje nejdříve prakticky, teprve v další etapě je schopno pojmenovat lokalizaci. Využíváme ontogenetického principu, osvojování protikladných pozic.

V rámci orientace časové, která se rozvíjí mezi šestým až sedmým rokem, by měly uvědoměle užívat pojmy dnes, zítra, pozítří, hned, jindy. Teprve šestileté dítě by se mělo orientovat v následnosti dní v týdnu, sedmileté je obvykle schopné porozumět posloupnosti měsíců, ročních dob a uplýváním roku. Housarová, Michalová (2002 s.13) uvádí, že

předškolní děti v oblasti orientace pravolevé by měly být schopny rozlišovat pojmy vpravo a vlevo na vlastním těle a vzhledem k vlastní osobě. Švingalová (2003, s. 41) ale uvádí, že k pojmům vpravo a vlevo předškolní dítě dospívá později, až v období mladšího školního věku. Zelinková (2001, s. 107) specifikuje pravolevou orientaci následovně. Dítě mezi čtvrtým a pátým rokem je schopno ukázat pravou a levou ruku, ale skutečná orientace je ještě daleko a úkoly, které by v oblasti orientace vpravo-vlevo mělo předškolní dítě zvládnout jsou situovány vůči vlastní osobě.

Pozornost

Schopnost soustředit se na určitou práci, vydržet v klidu po celou vyučovací hodinu, to je důležitý předpoklad, aby dítě opět s co nejmenšími problémy zvládalo požadavky školy. Pro předškolní dítě je typickým jevem, že jeho pozornost není příliš stálá, nepatrně se pouze dá přenášet a rozdělovat na sledování několika situací najednou. Děti často mění předměty zájmu, přerušují jednu činnost nebo hru, aby vzápětí přešly k druhé. Mění započatou činnost, když je začne nudit. Pozornost je mimovolná, neúmyslná, zaměřená na silné a atraktivní podněty, protože předškolní děti ještě nemají bezpečně rozvinuto autoregulační ovládání svého chování, hovoříme o tzv. autoregulačních mechanismech. Ke konci předškolního období se začínají objevovat počátky úmyslné pozornosti, jak uvádí Housarová, Michalová (2002 s.13)

Myšlení

Myšlení předškolního dítěte je vázáno na konkrétní činnost. J. Piaget nazval předškolní období fází, pro kterou je charakteristické názorné, intuitivní myšlení. Jde o myšlení prelogické, subjektivistické, závislé na aktuální situaci, kdy je vázáno ve svých úsudcích na názor, a proto vyvozování může být zcela chybné, jak uvádí Švingalová (2002, s. 63).

Langmeier (1991 s.80) uvádí další charakteristiky myšlení dítěte předškolního věku které je:

- ✓ egocentrické – dítě se cítí středem pozornosti
- ✓ antropomorfické (magické) – za pomoci fantazie dítě všechno polidšťuje
- ✓ arteficialistické – všechno kolem se vyrábí

Paměť

Podle Housarové, Michalové (2002 s.15) se předškolní věk se vyznačuje intenzivním rozvojem paměti. Emotivnost je typickým znakem pro paměť tohoto věku. Na počátku předškolního věku je paměť dítěte bezděčná. Teprve v druhé polovině období se objevují první náznaky úmyslného zapamatování, dítě je schopno pamatovat si i podněty, které se

ho citově nijak nedotýkají. Převažuje paměť krátkodobá, ke konci předškolního věku se rozvíjí i dlouhodobá. Protože dítě nedokáže ještě proniknout do podstaty mnohých okolních věcí a unikají mu vnitřní logické souvislosti, převažuje u něj mechanická paměť nad logickou. Velmi intenzivně se rozvíjí její kapacita a vytrvalost. Na rozdíl od dospělých se u předškoláků můžeme setkat s lepším vybavováním zapamatovaného poznatku až po určité době než po bezprostředním vštípení.

Předčíselné představy

Před vstupem do školy by mělo být již dítě vedeno k některým jednoduchým matematickým manipulacím a aktivitám, jako jsou hry s kostkami, korálky, knoflíky, počítání různých předmětů. Prevence obtíží v matematice je vždy mnohem účinnější a zábavnější, než následný vynucený korekční či reedukační proces. Korekce matematických schopností totiž vyžaduje dlouhodobou a systematickou práci speciálního pedagoga, rodiče i dítěte.

Žádná jiná oblast poznání není tak přísně hierarchicky strukturována jako právě matematika, uvádí Housarová, Michalová (2002 s. 10). V žádné jiné oblasti neprobíhá výstavba vědomostí a dovedností v takové postupné návaznosti od nejjednoduššího k nejsložitějšímu. To znamená, že přeskočením či špatným zafixováním některého kroku v oblasti matematického poznání dojde k neadekvátnímu chápání následných náročnějších a komplikovanějších poznatků.

Proto je zcela určité na místě se seznámit s vývojem matematických schopností už od nejútlejšího věku dítěte a vést je tak, jak je to vývojově nejpřirozenější.

Početní představy

Začíná se postupným seznamováním se vzdáleností předmětů vzhledem k vlastní osobě, potom předmětů navzájem. S vývojem řeči se dítě učí postupně přesnosti v rozlišování slov označujících pozice předmětu v prostoru nad, pod, nahoře, dole, blízko, daleko, vpravo, vlevo, uprostřed...Zpočátku, než dítě dokáže něco obkreslit či nakreslit dle předlohy, musí mít určité zkušenosti s manipulací konkrétních předmětů a zvláště pak s tužkou. Dítě by mělo být ve čtyřech letech schopné uvést, která ze dvou vodorovně pod sebou nebo svisle umístěných úseček je delší, odlišují-li se alespoň o jednu čtvrtinu délky. Dále dokáže identifikovat geometrické tvary, podle předlohy zvládne čtverec. Ke konci předškolního věku jsou děti schopny navlékat korálky se zachováním jednoduchého barevného pořadí a dle velikosti. Pro vývoj a chápání geometrických pojmů a vztahů jsou velice důležité aktivity s porovnáváním, aplikované do reálného světa.

Děti předškolního věku nejsou schopny brát v úvahu jakoukoliv absolutní míru, např. při porovnávání délky, plochy nebo objemu. Z toho vyplývá, že při změněném postavení dvou stejně dlouhých tyčinek tvrdí dítě, že jejich velikost není totožná podle toho, na jakou dimenzi se svým pohledem zaměří.

Číselné pojmy a vztahy

Kromě prostorových vztahů si předškolák také osvojuje základy matematicko logického myšlení, číselné pojmy a vztahy. Vývoj postupuje od klasifikace přes seriaci, korespondenci (jedna k jedné) až k pochopení principu zachování množství. Nejprve děti akceptují fyzikální vlastnosti předmětů, jako je barva, velikost a tvar, teprve následně jsou schopny klasifikace dle toho, na co se předkládané předměty používají, to znamená dle jejich funkce. Vždy je však nutné si uvědomit, že je předškolák schopen kategorizovat předměty pouze dle jedné uváděné vlastnosti. Podle abstraktních vlastností začínají děti ve většině případů třídit až po zahájení školní docházky.

Princip seriace (uspořádání předmětů a jevů do řady dle kritéria řazení) jsou děti schopny uplatňovat nejprve jen dle délky, až kolem sedmého roku zvládá většina dětí třídění též podle výšky, objemu, počtu či dokonce i s použitím základních nebo řadových číslovek, pokud nepřekročí obor do desíti.

Vše, co si dítě osvojilo z výše uvedeného, jej připravuje k odpovídající schopnosti manipulovat s počty prvků, pochopit rovnost a nerovnost co do početnosti prvků. Toto probíhá za pomoci přiřazování např. jedné barvy prvků k prvkům barvy odlišné, což vede ke zjištění stejného či nestejného počtu. Dítě nemusí zatím umět počítat v řadě, stačí, že postřehne a postihne rovnost počtu prvků, případně jejich nerovnost.

2. 2. 2 Vývoj řeči

Řeč se dá popsat jako integrativní, velice složitá činnost dítěte. V předškolním věku dochází zejména ke kvalitativním změnám, zatímco v prvních letech dochází ke změnám kvantitativního růstu. Podle Kucharské (1999 s. 8) se dítě zdokonaluje v užívání jazykových dovedností podle komunikační situace. Stále jistěji užívá gramatická pravidla, aktivizuje slovní zásobu v aktivní i pasivní rovině, zpřesňuje svou výslovnost. Na základě nápodoby dospělých počíná dítě používat složitější souvětí, nejdříve souřadná, později podřadná. Tyto jednotlivé dovednosti koordinovaně využívá v dialogu a monologu. Jazyk předškolního dítěte koresponduje s úrovní myšlení. Vyskytuje se i tzv. egocentrická řeč, stávající se nástrojem poznání, zpracování informací a myšlení, ale i možností vyjádření

vlastních prožitků. Děti nejen programují svou výpověď, ale strukturují, respektují potřebnou logickou či časovou posloupnost.

U dětí stimulujeme impresivní složku řeči, porozumění. Na této úrovni jde nejen o to, aby verbální podnět vyvolal potřebnou reakci (pohybovou, praktickou), ale také o zachování pořadí jednotlivých úkonů, o udržení informace na potřebnou dobu. Pro čtení je potřebná přiměřená úroveň expresivní složky řeči. V počáteční fázi edukace dítě ve zvýšené míře užívá zvukovou stránku řeči. Realizace jednotlivých hlásek ve správném pořadí a tempu je předpokladem pro čtení. Posilováním pohyblivosti mluvidel a přesnou artikulací shluků souhlásek vytváříme nezbytný základ pro trivium.

Velice důležitá je obsahová stránka řeči. Nestačí, že dítě něco vidí, ale musí umět pojmenovat, co vidí, popsat, co udělalo, co se stalo, tzv. verbalizovat činnost. Kromě dovednosti užívat řeč se vyžaduje mluvní pohotovost, tj. prakticky hned, bez výrazného zpoždění komentovat, popisovat, řečově reagovat. To vyžaduje od dítěte rychlou výbavnost slov, hlavně jejich významové rozpoznávání.

2. 2. 3 Vývoj motorický

Dítě vstupující do mateřské školy je vybaveno základními pohybovými návyky, zrání a stimulace pohybového aparátu vedou ke zdokonalení pohybové koordinovanosti, přesnosti a plynulosti pohybů. Základní pohybové dovednosti, tj. lezení, stoj, chůze, běh, skok jsou ve své podstatě zvládnuty. Lepší ovládnutí motoriky se projevuje v základech některých sportovních činností, jako je jízda na koloběžce, na kole, lyžování a bruslení. Hodnocení úrovně motoriky podle Zelinkové (2001 s 51)

- ✓ tři roky – postaví se na jednu nohu
- ✓ tři a půl roku – chůze po schodech nahoru a dolů, doskočí 20cm
- ✓ čtyři roky – skok na jedné noze, stoj na jedné noze s krátkou výdrží
- ✓ pět let – přeskoky z jedné nohy na druhou

Hodnocení úrovně jemné motoriky dle Zelinkové (2001, s.52). Do oblasti jemné motoriky patří též oční pohyby, grafomotoriky a motorika artikulačních orgánů.

Dochází ke zpřesňování pohybů jemné motoriky. Pro předškolní dítě má neopomenutelný rozvoj dovedností stříhání, lepení, modelování, mačkání různých materiálů, navlékání korálků. Vývoj jemné motoriky je patrný v kresbě. Dítě se učí správnému úchopu kreslicího náčiní, postupně je dítě schopno napodobovat čáry (vertikální, horizontální, kruhové), geometrické obrazce (kruh, kříž, čtverec, trojúhelník). Vývoj formálního

zpracování kresby lidské postavy od hlavonožce ve třech až čtyřech letech, až ke stadiu správného zobrazení lidské postavy, ukazuje na stále se zvyšující grafomotorické dovednosti.

Úroveň jemné motoriky je zřejmá v dovednostech sebeobsluhy, dítě se učí samo se oblékat, svlékat, obouvat si boty, vázat tkaničky. Stává se samostatným v jídle, učí se používat příbor.

2. 2. 4 Vývoj emocionální

V předškolním věku je patrné bohaté emocionální prožívání, jak uvádí Kucharská (1999 s. 8), charakteristické velkými výkyvy mezi krajními polohami, dítě rychle přechází ze smíchu do pláče. Podněty z okolního prostředí by měly být takové, aby u dítěte převažovaly kladné city. Problémy v oblasti citové reaktivity se u předškolních dětí objevují častěji než u školáků. Nezralé dítě reaguje na zátěž emocionálně, protože zralejší způsob často nezvládá. Emočně nezralé předškolní děti bývají ve větší míře závislé na dospělých a hůře se adaptují na vrstevnickou skupinu, jak uvádí Vágnerová (2000, s. 8). Vrcholí prožitky strachu, proto má význam klidné a nestresující působení na dítě.

Sebepojetí předškolního dítěte se vztahuje k postojům a hodnocení dospělých. Dítě přebírá názor, že je špatné či dobré, protože je tak vidí maminka nebo učitelka. Švingalová (2002, s. 23) uvádí, že předškolní dítě je vázáno na názory autorit a vytvářejí se u něj pocity viny, které jsou jedním z kritérií sebehodnocení.

2. 2. 5 Vývoj sociální

V předškolním věku má i nadále pro socializaci dítěte velký význam rodina, ale započiná se socializací do širšího prostředí. V mateřské škole dítě navazuje další vztahy s vrstevníky, s učitelkami. Osvojuje si nové role (kamaráda, spoluhráče...), také přichází čas pro zaujetí sexuální role (sexuální identifikaci). Předškolní děti si uvědomují rozdíl obou pohlaví, znají obsah chlapecké (mužské) a dívčí (ženské) role. Biologická pohlavní role je dána jednoznačně pohlavím. Sociální pohlavní role tzv. gender, se vyvíjí pod tlakem sociálně kulturních vlivů. Vymezení gender role se v předškolním období zpřesňuje a diferencuje. Rozdíly mezi pohlavími jsou dětmi chápány i existencí typických hraček pro chlapce a pro děvčata, či typickou barevností oblečení. Začíná se formovat vztah k vrstevníkům, ke kolektivu. Egocentrismus ustupuje, i když nevhodnými výchovnými postupy se lze zafixovat a později přejít do egoismu.

Zralost předškolního dítěte se projeví v tom, jak je schopno navazovat kamarádské vztahy. Ty nejsou ještě trvalé, při výběru kamaráda se předškolní dítě řídí pohlavím, zevnějškem či atraktivitou hračky, kterou kamarád vlastní.

Rozvoj sociálních dovedností je patrný ve hře. Předškolní děti jsou schopny kooperace ve hře, podřizovat se pravidlům úkolové hry. Ve hře může dojít k transformaci zvýšené agresivity do soupeření.

U předškolního dítěte se budují záměrnou výchovou sociální kontroly. Na základě příkazů a zákazů se započiná s osvojováním norem, dítě se nachází v tzv. premorálním stadiu, po uposlechnutí nebo neuposlechnutí dospělého následuje odměna nebo trest. Přijetí a zvnitřnění norem signalizuje pocit viny, který se dostavuje, pokud dítě poruší pravidla stanovená dospělým.

2. 2. 6 Vstup do školy

Období nástupu do školy patří mezi nejvýznamnější etapy vývoje dítěte. Touto otázkou se zabýval již J. A. Komenský, jak uvádí Zelinková (2001 s. 110) a po něm řada dalších, kteří kromě odpovědi na otázku, kdy má dítě nastoupit do školy, jaká má splňovat kriteria, v posledních letech upínají pozornost též k vyhledávání dětí, u nichž hrozí riziko selhání, které může negativně ovlivnit nejen školní, ale též osobní vývoj jedince. Pro označení vývojového předpokladu pro úspěšné zahájení školní docházky se setkáváme s pojmy školní zralost a školní připravenost.

Školní zralost

Jedná se doposud o nejfrekventovanější pojem označující dosažený stupeň ve vývoji dítěte před vstupem do základní školy.

Školní zralost je charakterizována jako stav dítěte, který zahrnuje jeho zdravotní, psychickou i sociální způsobilost začít školní docházku a zvládnout požadavky školní výuky, uvádí Kropáčková (2004 s. 6). Jedná se o výsledek biologického zrání nervového systému a celé dosavadní zkušenosti dítěte.

Psychologové definují školní zralost jako „způsobilost dítěte absolvovat školní vyučování“. K určení školní zralosti je zapotřebí dosažení určité úrovně řeči, myšlenkových operací, pozornosti, soustředěnosti i sociálních dovedností. Upozorňují, že předčasné zařazení dítěte do základní školy může u něho způsobit ztrátu sebedůvěry, neurotizaci či regresi.

Školní zralost zahrnuje tři složky: fyzickou, psychickou, sociální a emocionální zralost. Fyzický a psychický vývoj není zcela paralelní. Je nesporné, že fyzická kondice dítěte hraje jistou roli při zahájení školní docházky (dítě lépe snáší únavu, tělesnou zátěž, která je na něho kladena školním vyučováním a zároveň vykazuje lepší odolnost proti únavě a infekcím), ale ne dominantní.

- ✓ Fyzická zralost – úroveň posuzuje pediatr při pravidelných lékařských prohlídkách. Posuzuje se tělesná výška (optimální cca 120 cm), hmotnost (cca 20 kg) a stav dentice. Dokončuje se osifikace zápěstních kůstek, což umožňuje vývoj jemné motoriky.
- ✓ Psychická zralost – obsahuje celou řadu aspektů a je samozřejmě podmíněna i zráním organismu, kdy kolem 5. roku vrcholí diferenciace vrstev mozkové kůry a teprve po 7. roce se upravuje definitivní poměr velikostí mozkových laloků. V tom okamžiku je dán strukturální základ pro nejvyšší funkce vyšší nervové činnosti. Výzkumy funkční anatomie mozku neprokázaly souvislost mezi váhou mozku a rozumovými schopnostmi. Není tedy podstatné, kolik šedé hmoty má mozek dítěte, ale jak a kdy ji dokáže využít. Je charakterizována jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. A. Kucharská (1998 s. 93) ji popisuje jako přechod od globálního k diferenciovanému vnímání, rozvoj analyticko-syntetické činnosti, zvyšování kapacity paměti díky fázi záměrného zapamatování, v oblasti myšlení odpoutání od egocentrismu a prezentismu s posunem od názorného myšlení k logickému a s realističtějším pohledem na svět. Dalším projevem je bohatá slovní zásoba, gramaticky správná řeč bez vážných poruch výslovnosti a vyspělá grafomotorika (držení tužky, kresba s detaily, nápodoba geometrických tvarů písmen, zobrazení figurální kresby...). Do této oblasti bývá zahrnuta i pracovní zralost, kdy sice ještě u dítěte přetrvává zájem o hru, ale začíná se zajímat o činnosti připomínající školní úkoly. K dalším charakteristikám pracovní zralosti patří samostatnost, aktivnost a dovednost záměrně udržet pozornost na delší časový úsek a účastnit se řízené činnosti.
- ✓ Emocionální a sociální zralost – od dítěte nastupujícího do základní školy se očekává určitá emocionální stabilita. Dítě by mělo být schopno odpoutat se na určitou dobu od matky a ostatních členů rodiny a vytvořit si vztah k vrstevníkům, učitelce, školní práci. Předpokládá se i určitý stupeň sebeovládání. Sociální zralost je charakterizována především schopností přijmout a plnit novou sociální roli – roli školáka a spolužáka. Dítě by mělo být schopno přizpůsobit se autoritě učitele, řešit jednoduché konflikty, mít potřebu širších sociálních kontaktů a smysluplné činnosti.

Školní zralost tedy představuje komplex schopností a dovedností dítěte, s nimiž by mělo vstupovat do školní zátěže. Zátěží není jen změna životního režimu, ale i změna jeho hlavní činnosti ze hry na učení, změna sociálního postavení atd.

Příčiny školní nezralosti lze např. spatřovat v opožděném vývoji, snížené inteligenci nebo v neurotickém vývoji povahy či v neurotických rysech osobnosti. Významnou úlohu sehrává i nerovnoměrný vývoj potřebných schopností a funkcí a nedostatky ve výchovném prostředí a v působení na dítě. Mezi časté formy školní nezralosti patří fyziologický věk dítěte, funkční nezralost či retardovaný vývoj.

Shrnutí školní zralosti – kompetence, které jsou závislé na zrání organismu podle Vágnerové (2000 s.136)

- emoční stabilita a odolnost proti zátěži
- kvalitnější koncentrace pozornosti
- odolnost proti zátěži (adaptace na školní režim)
- lateralizace ruky, motorická i senzomotorická koordinace a manuální zručnost
- sluchová diferenciac
- koordinace činnosti obou hemisfér
- vizuální diferenciac a integrace (zralost očních pohybů)
- myšlení na úrovni konkrétních logických operací
- autoregulace založená na vůli a spojená s vědomím povinnosti

Školní připravenost

S tímto termínem se setkáváme v pedagogické literatuře, kde jej pedagogové používají ve svých pracích k vystižení určité úrovně vědomostí, dovedností a návyků, které by mělo dítě před vstupem do základní školy ovládat.

Školní připravenost je chápána jako aktuální stav rozvoje osobnosti dítěte ve všech jeho oblastech s přihlédnutím k vnitřním vývojovým předpokladům i vnějším výchovným podmínkám. Konkrétně zahrnuje psychickou vyspělost (tzn. rozumovou, sociální, emoční a pracovní, jazykovou, motorickou), podmíněnou biologickým zráním organismu a vlivy prostředí.

Shrnutí školní připravenosti – kompetence, které jsou závislé do jisté míry na prostředí a učení dle Vágnerové (2000 s. 142)

- respektovat hodnotu a smysl školního vzdělání (motivace ke školní práci)

- rozlišovat různé role a diferencovat chování, které je s nimi spojeno
- úroveň verbální komunikace
- respektovat běžné normy chování i hodnotový systém

2. 3 Diagnostická zařízení spolupracující s mateřskou školou

Diagnostika není předmětem pouze pedagogiky, psychologie nebo lékařských věd. Provádí ji každý, kdo se zamýšlí nad dítětem, každý na úrovni dané svými vědomostmi a specializací. Laickou diagnostiku provádí i rodič, který si klade otázky týkající se dítěte. Čím lépe je odborník připraven pro svou profesi, tím lepší diagnostiku je schopen provádět. Podle Zelinkové (2001, s. 23) je diagnostika ve vztahu ke školskému systému prováděna v těchto institucích:

- rodina
- škola, třída
- pedagogicko-psychologická poradna, speciálně pedagogické centrum
- zdravotnické instituce
- zájmové organizace

Profesní zastoupení:

- rodiče s různou úrovní vědomostí, možností, zájmu
- pedagog, speciální pedagog
- psycholog
- sociální pracovníce
- lékaři (dětští, neurologové, psychiatři...)
- vedoucí zájmových oddílů, zájmových kroužků

Diagnostický proces z hlediska času:

- krátkodobý
- dlouhodobý

Uvedené diagnostické procesy mají svá specifika. Diagnostika ve školním prostředí je dlouhodobá, vychází většinou z pozorování dítěte v běžných životních situacích, naproti tomu diagnostický proces ve speciálně pedagogickém centru či pedagogicko-psychologické poradně probíhá za zcela jiných podmínek, v jiném prostředí.

Nejužší spolupráce mateřské školy v oblasti poradenské péče je s pedagogicko-psychologickými poradnami a speciálně pedagogickými centry.

2. 3. 1 Pedagogicko-psychologické poradny

Pedagogicko-psychologické poradny se zabývají diagnostikou a poradenstvím žáků s výukovými a výchovnými problémy ve věku od tří let do dokončení povinné školní docházky. Jsou u nás vázány na systém škol a tím jsou pro rodiče i žáky přehlednější a dostupnější. V pedagogicko-psychologických poradnách pracují především poradenští psychologové, dále pak speciální pedagogové a sociální pracovníci. Psycholog se věnuje převážně diagnostice, krátkodobým intervencím i dlouhodobému vedení klientů. Speciální pedagog v poradně se zaměřuje nejčastěji na diagnostiku některých typů postižení a na nápravu.

Služby, poskytované poradnami řeší především výchovné a vzdělávací problémy žáků a studentů škol. Mohou se na ně obracet jak rodiče žáků tak i učitelé, souhlas rodičů je však podmínkou. V předškolním věku jde především o zjišťování školní zralosti a připravenosti před nástupem do školy. Vyjádření poradny je nezbytným předpokladem pro povolení odkladu školní docházky. Poradny musí rovněž vyšetřit všechny děti, u kterých je podezření na specifické poruchy učení nebo jiný typ postižení, který vyžaduje integraci žáka. V průběhu školní docházky žáka řeší poradny problémy, které se vyskytnou u jednotlivého žáka, případně ve školní třídě. V závěru školní docházky poskytují individuální pomoc žákům při volbě povolání, týká se to především zjišťování předpokladů k určitému typu studia či profese.

2. 3. 2 Speciálně pedagogická centra

Speciálně pedagogická poradenská zařízení jsou určena pro pomoc dětem s postižením pro děti ve věku od tří let po dokončení povinné školní docházky. Provádí diagnostiku, nápravu, rehabilitaci, ale i integrační zprávu při integraci zdravotně postižených jedinců. Znamená to, že odborníci, kteří v zařízení pracují jsou především speciální pedagogové, specializovaní na různé typy postižení, psycholog zde působí spíše jako diagnostik. Speciálně pedagogická centra jsou vázána na jednotlivé specializované školy, které navštěvují děti s vážnějšími postiženími. Jejich záběr je však širší, protože se zabývají speciálně pedagogickým vedením a reedukací postižených dětí, které jsou integrovány v běžných školách. V tomto smyslu se poradny a speciálně pedagogická centra dělí o kompetence, ale v centrech je oproti poradnám více speciálních pedagogů a jejich působení může být zaměřeno hlouběji.

Kromě speciálně pedagogické diagnostiky a nápravy zpracovávají speciálně pedagogická centra individuální učební plány pro integrované postižené děti a mládež, spolupracují s učiteli ve školách, které tyto děti navštěvují a jejich péče zahrnuje i rodiče postižených dětí, kteří potřebují odbornou pomoc (včetně terapie). Na rozdíl od pedagogicko-psychologických poraden, jejichž intervence jsou častěji krátkodobé, speciálně pedagogická péče, poskytovaná speciálně pedagogickými centry je dlouhodobá a zahrnuje celou dobu školní docházky postiženého dítěte.

3 PRAKTICKÁ ČÁST

3. 1 Cíl praktické části

Cílem praktické části je ověřit, zda plní mateřská škola v plné míře diagnostickou funkci a pomáhá dětem nezralým po stránce biologické, psychické, sociální a dětem problémovým předcházet školnímu selhání a neúspěšnosti.

3. 2 Předpoklady průzkumu

Tato část se zabývá vlastními předpoklady. Předpoklad je chápán jako předem stanovený, který může být v průběhu průzkumné práce potvrzen nebo naopak vyvrácen. Při ověřování byly využity poznatky získané vyhodnocením a porovnáním shodných dotazníků určených pro obě skupiny výběrového vzorku. Specifikace dotazníku je součástí podkapitoly 3. 4. 3 práce. Vzor dotazníku je obsahem přílohy č. 1.

Byly stanoveny 4 základní východiskové oblasti, od kterých se odvíjejí pracovní předpoklady, týkající se těchto rovin:

- sociální zralosti
- emocionální zralosti
- pracovní zralosti
- úrovně rozumových schopností
- motoriky a grafického projevu
- percepční zralosti
- řečového projevu

Předpoklad č. 1

Na úrovni sociální a emocionální zralosti lze předpokládat, že dítě, které neprošlo před povinnou školní docházkou předškolním zařízením, bude se potýkat s problémy v oblasti sociální a emocionální, která se formuje podílem osobních kontaktů a naplňováním sociálních rolí dětí v prostředí mateřské školy.

Pracovní předpoklady:

1/1 Lze předpokládat obtíže v oblasti adaptace na školní prostředí u dětí nechodících do mateřské školy (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 2).

1/2 Lze předpokládat počáteční nejistotu i neúspěšnost při navazování vrstevnických vztahů u dětí nechodících do mateřské školy, jelikož děti z mateřských škol už mají zkušenosti a většinou nastupují do základních škol v místě bydliště, kde se s kamarády z mateřské školy setkávají (ověřováno pomocí dotazníku - položkou č. 3).

1/3 Lze předpokládat obtíže při pochopení požadavků dospělé autority, respektování doposud neznámých norem a hodnot vyplývajících ze školního režimového uspořádání, které je pro děti nechodící do předškolního zařízení zcela nové (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 4, 5).

1/4 Lze předpokládat plačtivost alespoň u 20 % dětí, nechodících do mateřské školy, kterou s sebou přináší změna životního stylu i prostředí (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 6).

Předpoklad č. 2

V oblasti motorické a pracovní zralosti lze předpokládat u dětí, které mateřskou školou neprošly, obtíže v dílčích motorických dovednostech, v pracovní pohotovosti, schopnosti samostatně pracovat a celkové pracovní zralosti, protože mateřská škola uvedené oblasti cíleným přístupem a záměrem oblasti u dítěte sleduje, rozvíjí a formuje.

Pracovní předpoklady:

2/1 Lze předpokládat obtíže v oblasti sebeobsluhy u dětí, které mateřskou školou neprošly, děti v předškolním zařízení jsou záměrně vedeny k samostatnosti a sebeobsluze (ověřováno pomocí dotazníku - položkou č. 7)

2/2 Lze předpokládat, že děti nechodící do mateřské školy budou mít obtíže při chápání instrukcí autority ve spojení s aktivním pracovním nasazením, vytrvalostí a cílevědomostí k dosažení výsledku (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 8)

2/3 Lze předpokládat, že dítě, které přichází do školního prostředí z rodiny, není vedeno k samostatné práci se záměrem splněního úkolu v pracovním výsledku (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 9).

2/4 Lze předpokládat, že sledované děti, které neprošly mateřskou školou, budou mít ve všech případech potíže v grafomotorických dovednostech (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 10).

Předpoklad č. 3

Vzhledem k výchozí situaci dětí, které mateřskou školou neprošly, lze předpokládat celkově nižší úroveň řeči a řečového projevu po stránce obsahové, formální, fonologické, gramatické a pragmatické.

Pracovní předpoklady:

3/1 Lze předpokládat, že děti nechodící do mateřské školy se pohybují více v prostředí dospělých jedinců a to může mít za následek vyjadřování dětí nepřiměřené (po stránce formální i obsahové) jejich věku (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 11).

3/2 Lze předpokládat, že v řečovém projevu dětí, nechodících do mateřské školy, bude při nepodchycení nesprávné výslovnosti možnost výskytu výslovnosti vadné – dyslalie, alespoň ve 3 případech dětí (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č.12).

3/3 Lze předpokládat, že se dětem nechodícím do mateřské školy v oblasti lexikální jazykové roviny nevěnovala dostatečná pozornost a s tou souvisí odlišnost od dětí chodících do zařízení (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 13).

3/4 Lze předpokládat, že děti nechodící do mateřské školy, nebyly zacvičeny ve fonematickém uvědomění (ověřeno pomocí dotazníku – položkou č. 14).

Předpoklad č. 4

V oblasti dosažených rozumových schopností a vědomostí lze předpokládat u dětí nechodících do mateřské školy odlišnosti v oblasti poznávacích procesů a percepční zralosti ve srovnání s dětmi, které do mateřské školy chodily.

4/1 Lze předpokládat, že děti nechodící do mateřské školy, nebudou vykazovat znalost celé barevné škály (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 15).

4/2 Lze předpokládat, že se děti nechodící do mateřské školy budou v 80 % případů chybně orientovat v pojmech označujících základní geometrické tvary (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 16).

4/3 Lze předpokládat, že děti, které mateřskou školou neprošly, nemají trénované záměrné zapamatování (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 17).

4/4 Lze předpokládat nedostatky v prostorové orientaci se správným použitím označení pro prostorové pojmy u dětí, které do mateřské školy nechodily (ověřováno pomocí dotazníku – položkou č. 18).

3. 3 Popis zkoumaného vzorku

Do průzkumu bylo zařazeno celkem 10 dětí ve věku 6 – 7 let, žáků první třídy základní školy. Vzorek obsahoval skupinu chlapců, kteří na návrh učitelek mateřské školy a se souhlasem rodičů byli vyšetřeni poradenským pracovištěm, následně u nich byl stanoven odklad školní docházky a po dobu celého roku se s nimi odborně pracovalo v běžné třídě mateřské školy.

Druhou skupinu výběrového vzorku tvořili 4 chlapci a 1 dívka, kteří diagnostickým přístupem mateřské školy neprošli, protože do základní školy nastoupili přímo z rodinného prostředí.

Obě skupiny dětí byly porovnávány po uplynutí prvních čtyř měsíců jejich docházky do základní školy.

Celkově byl použitý malý, výběrový vzorek dětí, proto nelze dosažené výsledky generalizovat na širokou populaci předškolních a mladších školních dětí.

Tabulka č. 3-1 Složení výběrového vzorku

| | Návštěva předškolního zařízení | |
|------------|--------------------------------|----|
| | ANO | NE |
| Počet dětí | 5 | 5 |

Tabulka ukazuje složení výběrového vzorku, obsahující 5 dětí, které v předškolním věku chodily do mateřské školy a 5 dětí, které mateřskou školou nenavštěvovaly.

3. 3. 1 Specifikace prostředí

Chlapci, kteří navštěvovali mateřskou školu, prošli v posledním ročníku, kdy byl stanoven odklad školní docházky, běžnou třídou mateřské školy. Po celou dobu odkladu školní docházky se s chlapci pracovalo podle individuálně vypracovaného rozvíjecího programu pro děti s odkladem školní docházky, vypracovaného třídní učitelkou v mateřské škole. Mateřská škola se nachází v sídlištní lokalitě Liberce. Všichni chlapci nastoupili povinnou školní docházku v místní základní škole, kde byli pro účel bakalářské práce porovnáváni s druhou skupinou výběrového vzorku. Konkrétní specifikace chlapců je uvedena v jednotlivých studiích.

Druhou část vzorku tvoří děti, které byly získány pro účel průzkumu pomocí pohovorů se členy pedagogického personálu několika základních škol v Liberci, kteří mi pomohli vyhledat jednotlivé případy z řad dětí v prvním ročníku základní školy.

3. 3. 2 Výchozí situace

Chlapci navštěvující Mateřskou školu „Klíček“ v Liberci Žitné ulici, která je čtyřtřídní, z čehož jedna třída je speciální. Z celkově sledovaného počtu byli před posledním ročníkem mateřské školy 2 chlapci zařazeni ve speciální logopedické třídě, ale na poslední ročník mateřské školy nebyla potřebná skupinová integrace a tudíž byli vřazeni do běžné

třídy s podmínkou, že se pro ně vypracuje individuální vzdělávací plán pro dítě s odloženou školní docházkou a podle něj se budou nadále rozvíjet.

O dětech, které neprošly mateřskou školou, jsem získala informace v libereckých základních školách. Z celkového počtu dětí jsou 2 ze Základní školy Dobiášova, 2 ze Základní školy Vratislavice a 1 ze Základní školy Harcov. Podle dostupných informací od učitelů se jedná se o děti ze sociokulturně znevýhodněného prostředí a z minoritních skupin, kterým se rodiče dostatečně nevěnovali.

3. 4 Charakteristika použitých metod

Ke zpracování praktické části bakalářské práce s tématem diagnostické funkce mateřské školy byly použity metody:

Studium spisové dokumentace

Pozorování

Dotazník

3. 4. 1 Specifikace analýzy spisové dokumentace

Jde o metodu, která je nedílnou součástí jiných metod a která obvykle poskytuje objektivní údaje o jedinci, včetně tzv. tvrdých dat.

Ke zpracování osobních dat jednotlivých případů dětí, které chodily do mateřské školy, byly použity zprávy z poradenského zařízení v Liberci, které byly zpracovány jako podkladové zprávy zaměřené na posouzení školní připravenosti s doporučením odkladu školní docházky a evidenční dokumentace mateřské školy.

Jedná se o 5 parciálních studií zaměřených na období odkladu školní docházky u chlapců, kteří ve školním roce 2004/05 byli zařazeni v roce s odloženou školní docházkou do třídy, ve které jsem pracovala.

Pro zjištění údajů, které nelze získat studiem dokumentace bylo využito rozhovoru s pedagogickým personálem mateřské školy, který byl po od počátku docházky chlapců do zařízení s chlapci v kontaktu. Základní otázky byly předem připraveny a zformulovány. Záznam byl proveden po zakončení rozhovoru písemnou formou na záznamový arch, viz příloha č. 2.

3. 4. 2 Specifikace vlastního pozorování

Pozorování je jednou z nejdůležitějších metod pedagogické diagnostiky, je založeno na sledování vývoje jedince nebo skupiny. Vlastní pozorování je zaměřeno na projevy dětí, které lze vidět, slyšet a měřit.

K pozorování byly využity vlastní záznamové archy zaznamenávající po celý průběh školního roku přímé pozorování jednotlivých případů. Zachycují rozumovou, tělesnou, citovou a sociální oblast u každého dítěte. Zvolené oblasti jsou pojaty obecně a slouží k pozorování celkové úrovně dítěte a diagnostické práci učitelky mateřské školy. Koncepce pozorovacích záznamových archů je založena na možnosti vytvoření závěru, že při cíleně zaměřené práci učitelky mateřské školy s dítětem, dochází ke zlepšení ve vybraných oblastech a k celkovému rozvoji dítěte.

Záznamový arch k pozorování je složen ze stupnice 1 – 5, která celkově označuje 100%. Zahrnuje 1. a 2. pololetí školního roku, kde lze zachycením úrovně dílčí oblasti v 1. pololetí a následně v 2. pololetí dojít vzájemnému porovnání sledované oblasti a k vytvoření procentuálního dílčího výsledku. Na základě dílčích výsledků a stanovením jejich průměru lze dojít k závěru, ze kterého lze vyčíst zlepšení dítěte v celkové hodnotě vyjádřené číslem, které zahrnuje všechny dílčí pozorované oblasti.

Záznamový arch k pozorování je uveden v příloze č. 3.

Výsledky jsou uváděny formou tabulky v podkapitole 3. 5. 2 Rozvoj dětí v průběhu docházky do mateřské školy.

3. 4. 3 Specifikace vlastního dotazníku

Dotazník je způsob písemného kladení otázek a získávání písemných odpovědí.

Byl použit nestandardizovaný dotazník, který obsahuje 18 otázek, z nichž 1. je otázkou uzavřenou a ostatní mají charakter inventáře. Otázka 1. rozděluje vzorek na dvě základní skupiny, což bylo kritériem pro umístění na 1. místo, protože od tohoto základního rozdělení vzorku vychází další porovnávání, které slouží k obhajobě diagnostické funkce mateřské školy. Otázky 2 – 18 zkoumají dílčí oblast sociální a emocionální, motorické a pracovní zralosti, řečového projevu, rozumových schopností. Obsahově jsou otázky formulovány tak, že je na ně z optimálního hlediska vývoje očekávána kladná odpověď, ve které by se měla odrážet vhodná diagnostika a posléze přístup k dítěti. Odpovědi obou skupin posléze podléhají vzájemnému porovnávání, na jehož základě je dokazována opodstatněnost funkce mateřské školy. Pro výstižnější zachycení odpovědí byla stanovena

škála 1 – 5, která obsahuje možnost vyjádření ano, spíše ano, ne, spíše ne a nelze jednoznačně označit. Škála je takto nastavena z důvodu zachycení drobných nuancí v odpovědích. Zaškrtnutím zvolené odpovědi se zachycuje míra souhlasu či nesouhlasu s tvrzením. Vyhodnocení odpovědí by mělo přinést důkaz o rozdílnosti celkové úrovně dětí, rozdělené do jednotlivých dílčích oblastí, ve kterých se dají předpokládat obtíže. Získaná data určená k vyhodnocení pocházejí z počátečních měsíců školní docházky, kde se sledovanou skupinou jsou děti chodící do mateřské školy a děti, které předškolním zařízením neprošly. Metodu inventáře jsem volila po předchozí konzultaci s učitelkou první třídy, aby data byla co nejobjektivnější a zároveň pro respondenty časově nenáročná na zpracování. Respondenty v tomto případě jsou učitelky základní školy, ne samotné děti, o kterých jsou údaje získávány. Dotazník předkládám v příloze č 1.

3. 5 Průběh průzkumu a interpretace výsledků

Podkapitola obsahuje vyhodnocení údajů získaných ze všech uvedených metod – tj. analýza spisové dokumentace, pozorování a dotazník.

3. 5. 1 Výchozí stav

Vlastní počátek průzkumu probíhal po celý školní rok 2004/05 v Mateřské škole „Klíček“, Žitné ulici v Liberci. Zde bylo sledováno 5 chlapců s odkladem školní docházky, který byl u každého jednotlivě stanoven, s přihlédnutím na deficity v dílčích oblastech. K vyhodnocení cílevědomého, individuálního přístupu k jednotlivým chlapcům slouží záznamové archy vlastního pozorování, kde jsou uvedeny kompletní záznamy za 1. a 2. pololetí uvedeného školního roku. Jednotlivé případy jsou zpracovány formou čerpajícího analýzy spisové dokumentace, ze které byla získána osobní anamnestická data a diagnostické závěry pro stanovení odkladu povinné školní docházky, vlastního pozorování s interpretací pozorovaných výsledků a řízených rozhovorů s pedagogickým personálem pro doplnění rodinné anamnézy do obrazu jednotlivých případů.

Chlapec OL

Osobní a rodinná anamnéza

Čerpáno z evidenční dokumentace mateřské školy. Chlapec OL se narodil 9.3.1998, do mateřské školy nastoupil ve školním roce 2001/02, dva roky navštěvoval běžnou třídu, třetí rok byl ve třídě speciální a v roce odložené školní docházky byl zařazen zpět do běžné třídy.

Dle rozhovorů s učitelkami OL neustálé problémy s adaptací na prostředí mateřské školy, byl více samotářský, uzavřený, stále se dožadoval přítomnosti otce. Mezi dětmi byl oblíbený, ale nejevil o společnou hru zájem. Od počátku se jevil přecitlivělý, často plakal. Měl si nedůvěřoval, spíše se podceňoval. Byl dost často nemocný. V rodině, ve které vyrůstal, byl starší nevlastní bratr, který patřil na matčinu stranu. Ta byla profesně velice časově zatížena, proto byla v chlapcově přítomnosti málokdy k vidění. Veškerou potřebnou komunikaci mezi rodinou a mateřskou školou zařizoval otec. Rodina na chlapce nekladla téměř žádné požadavky, jejich výchova se jevila jako liberální. S chlapcem bylo méně starostí, než s ostatními dětmi.

Studium spisové dokumentace

Pro bližší informace jsem použila zprávu posuzující školní připravenost vyhotovenou poradenským zařízením v Liberci.

Diagnostický závěr:

Ze zprávy vyplývá, že se u chlapce jedná o opožděný vývoj řeči, opožděný vývoj sluchové percepce a nedostatky v oblasti vizuomotorických dovedností.

Vzhledem ke potvrzeným opožděním byl stanoven odklad školní docházky o jeden rok, s kterým rodiče souhlasili. Byli poučeni o možnostech, jak s chlapcem pracovat, udržovat pravidelnou spolupráci s logopedkou, o zpětném kontrolním vyšetření.

Navrhovaná opatření:

Nejúčinnější je spolupráce ze strany rodiny i mateřské školy. Neméně důležité je pohodové klima, jak v rodině, tak v kolektivu dětí, které v případě OL bylo podstatné, protože je velice citlivý a zranitelný. V přístupu rodiny s mateřskou školou zlepšit vzájemnou komunikaci a spolupráci.

Mateřská škola vypracovala individuální plán pro dítě s odloženou školní docházkou, který byl zaměřen na rozvoj všech oblastí, ale zejména na:

- rozvoj řeči – říkanky, básničky, dramatizace pohádek (mluvit za maňáskama), vyprávění u obrázků, popis děje
- rozvoj fonologického rozlišování – okolní zvuky, vysoko-nízko, pomalu-rychle, slabiky krátké-dlouhé, fonemický sluch
- rozvoj vizuomotorických dovedností – nápodoba tvarů, dokreslování, omalovánky, pracovní listy, puzzle, kubus, kreslení
- podpora sebevědomí – drobné úkoly a úlohy

Chlapec BK

Osobní i rodinná anamnéza

V evidenčním materiálu mateřské školy bylo uvedeno, že chlapec BK se narodil 6.4.1998 jako druhé dítě v pořadí, ale v stávajícím manželství byl prvním dítětem. Do mateřské školy nastoupil 1.4.2002, byl zařazen do 2. třídy, ve které setrval i další školní rok. Ve školním roce 2003/04 byl zařazen do speciální třídy a v roce s odloženou školní docházkou chodil do běžné 3. třídy.

Z informací učitelek vyplynulo, že BK neměl viditelné obtíže při adaptaci na prostředí mateřské školy, snadno se zapojil do dětského kolektivu a byl považován za velice oblíbeného chlapce mezi vrstevníky. Nejvíce ho znevýhodňovalo občasné zadržávání v řeči, které přecházelo určitá období v koktavost. To mu velice ubíralo na sebedůvěře. Nemocný byl zřídka. Rodina se o chlapce přiměřeně zajímala, často teatrálním způsobem, některé požadavky ze strany otce byly až nepřiměřeně vysoké. Při porovnání s ostatními dětmi a přístupu učitelky k jeho osobě s ním bylo přibližně stejně starostí, jako s ostatními dětmi.

Studium spisové dokumentace

Bylo čerpáno ze zprávy poradenského zařízení v Liberci, která byla předložena řediteli základní školy, jako podkladová zpráva pro odklad školní docházky.

Diagnostický závěr:

Ze zprávy vyplývá, že byl u chlapce diagnostikován opožděný vývoj řeči, opoždění v oblasti vizuomotorických dovedností a pracovní nezralost. Dětský lékař doporučil o odložit školní docházku ze zdravotních důvodů.

Rodiče s odkladem školní docházky souhlasili, byli seznámeni s dalšími postupy, jak s chlapcem pracovat a zavázali se pravidelnou docházkou do logopedické poradny.

Navrhovaná opatření:

Opatření se týkala strany rodičů i mateřské školy. Oboustranně bylo důležité vytváření klidné atmosféry kolem chlapce, podporovat vývoj zdravého sebevědomí, nechat BK rozhodovat ve věku přiměřených situacích, svěřovat mu drobné úkoly a dbát na důslednost při jejich plnění, neopomínat na pochvalu a udržování očního kontaktu s dospělou osobou. Mateřská škola vypracovala individuální plán pro dítě s odloženou školní docházkou, který byl zaměřen na rozvoj všech požadovaných oblastí, zejména na:

- rozvoj řeči – dechová cvičení, cvičení rtů a jazyka, básničky, říkanky, veršované pohádky, prvky dramatické výchovy (hry s maňásky), vyprávění, popis obrázků, dějů

- rozvoj vizuomotorických dovedností – kreslení, puzzle, kubus, rozstříhané pohlednice, skládanky
- rozvoj pracovních dovedností – stříhání, skládání papíru, pracovní listy, navlékání korálků...– dbát na správnost techniky při úkonech, dokončení započaté práce

Chlapec DZ

Osobní i rodinná anamnéza

V evidenčním materiálu bylo uvedeno, že DZ se narodil 14.5.1998 jako první dítě matky samoživitelky, která o chlapce sama pečovala, někdy za pomoci babičky, po celou dobu docházky do mateřské školy se v jeho blízkosti nevyskytoval žádný muž. Do mateřské školy nastoupil 16.5.2002 a byl zařazen do 2. třídy, kterou navštěvoval ještě další školní rok. Další rok byl ve 3. třídě a v roce s odkladem školní docházky chodil také do 3. třídy.

Z rozhovoru s učitelkou vyplynulo, že při adaptaci na prostředí mateřské školy neměl větší obtíže, mezi dětmi dobře zapadnul, byl vedoucí osobností v dětském kolektivu, oblíbený a vyhledávaný, ale dost často působil rušivě svojí pohybovou nevyčerpatelností a vztahovačností. Byl přiměřeně citlivý se zdravým pocitem sebedůvěry. Poměrně často nemocný, vyskytovala se u něj alergie, fyzicky působil křehkým dojmem. Matka se zajímala o chlapce, styl výchovy byl více kamarádský, při výchovných obtížích rezignovala, byla nedůsledná. Třídním kolektivu dětí byl DZ, co se chování a pozornosti ze strany učitelky, dost znát, bylo s ním více starostí, než s ostatními dětmi.

Studium spisové dokumentace

Použita byla zpráva z poradenského zařízení v Liberci, kdy byl DZ vyšetřen pro posouzení školní připravenosti.

Diagnostický závěr:

Ze zprávy vyplývá, že DZ má dobré mentální předpoklady, je pracovně nezralý, s nedostatky v oblasti grafomotorických dovedností a logopedickými nedostatky v řeči.

Matka s odkladem školní docházky souhlasila a zavázala se pravidelně docházet do logopedické poradny.

Navrhovaná opatření:

Opatření se týkala strany mateřské školy i matky. Důležitá byla spolupráce v oblasti stravování, důsledně hlídat potraviny mající vliv na alergie. Při širší vzájemné komunikaci bude uspokojena touha chlapce po neustálém přitahování pozornosti na svojí osobu. Matce bylo doporučeno i nadále pokračovat v mimoškolních aktivitách. Mateřská škola se

zaměří na rozvoj grafomotorických dovedností, logopedickou přípravu a přiměřené řešení sociálních situací.

Mateřská škola vypracovala individuální plán pro dítě s odloženou školní docházkou, který podrobně postihoval zejména oblasti:

- grafomotorické dovednosti – správný úchop kreslicího materiálu, cvičení jemné motoriky (třídění drobných korálků, stavebnic), uvolňovací cvičení k odlehčení tlaku na tužku, rozvíjet kresebné dovednosti
- pracovní dovednosti – vést k dokončení činností, pracovní listy s uvolňovacími a grafomotorickými úkoly, samostatnost a trpělivost

Chlapec LT

Osobní a rodinná anamnéza

V evidenčním materiálu bylo uvedeno, že LT se narodil 9.5.1998 jako první a jediné dítě v úplné rodině. Do mateřské školy nastoupil 1.10.2001, ale ze zdravotních důvodů 31.1.2002 docházku přerušil. Znovu nastoupil 2.5.2002, ale opět docházku přerušil 30.6.2002. Od 1.9.2002 začal chodit do 2. třídy. Bez přerušení pokračoval další rok ve 3. třídě a v roce s odkladem školní docházky byl opět ve 3. třídě.

Z rozhovoru s učitelkou bylo zřejmé, že byly velké problémy při adaptaci na prostředí mateřské školy, k vysoké plačtivosti a stesku po rodičích se vázala i zvýšená nemocnost, kdy byla docházka do zařízení přerušena. Byl uzavřený, samotářský, úzkostný, velice si nedůvěřoval. S ostychem a obavami předem se zapojoval do společných činností s dětmi, potřeboval hodně povzbuzení. Rodiče se v chlapci viděli, sami se charakterizovali podobně. Jejich výchova byla ochraňující, nekladli na LT žádné požadavky, podřizovali se mu. Tento výchovný styl měl kořeny v nemožnosti chtěného otěhotnění matky, tím více se oba rodiče na chlapce zaměřovali. V prostředí mateřské školy se téměř neprojevoval, bylo s ním po výchovné stránce minimálně starostí.

Studium spisové dokumentace

Pro získání informací byla použita zpráva z vyšetření pro posouzení školní připravenosti, kterou provedlo poradenské zařízení v Liberci.

Diagnostický závěr:

Z vyšetření vyplývá, že LT má dobré mentální předpoklady, je pracovně velice nejistý, s méně rozvinutou grafomotorikou.

Rodiče s odkladem školní docházky souhlasili.

Navrhovaná opatření:

Nejdůležitější bylo zvolit spolupráci rodičů s mateřskou školou, kdy společnými silami měli pracovat na posilování pracovního sebevědomí, osamostatňovat LT v sociálních situacích.

Mateřská škola vypracovala individuální plán pro dítě s odloženou školní docházkou rozvíjející všechny oblasti, ale zaměřený zejména na:

- pracovní dovednosti – vést k dokončení započaté činnosti, samostatnosti při práci, trpělivě předkládat pracovní instrukce, prodlužovat koncentraci pozornosti
- podpora sebevědomí – vhodná volba pochvaly, motivace, příslib pomoci i od dětí, vyřízení vzkazu, hlavní úloha při hrách, dostávat se do různých sociálních rolí
- grafomotoriku – uvolňovací cvičení, grafomotorické pracovní listy v postupném sledu náročnosti

Chlapec DŘ

Osobní a rodinná anamnéza

Z evidenčního materiálu mateřské školy lze zjistit, že se DŘ narodil 18.2.1998 jako třetí dítě v rodině. Do mateřské školy nastoupil 1.9.2003 do 3. třídy, poté byl stanoven odklad školní docházky a ve školním roce 2004/05 chodil do 3. třídy.

Z rozhovoru s učitelkou vyplývá, že DŘ nastoupil do mateřské školy na poslední ročník před školou z domácí péče matky, protože měl chlapec závažné zdravotní problémy vyžadující trvalou terapii (astma bronchiale, atopický ekzém). Adaptoval se na prostředí bez závažnějších obtíží, mezi vrstevníky zaujal neutrální pozici, ani se nestranil, ale hlavní role také nevyhledával. Byl přiměřeně citlivý, v některých situacích až přecitlivělý s tendencí sebepodceňovat se. Matka na chlapce z důvodu jeho zdravotních obtíží hodně lpěla, svojí náklonností ho spoutávala a omezovala, brzdila ho v přirozeném vývoji v situacích, které jeho zdraví nijak nepoškozovaly. Nadměrná péče byla podmíněna také tím, že sourozenci byli o více než deset let starší, než DŘ. Matka se téměř denně zajímala o dění okolo chlapce, požadavky na chlapce nekladla žádné, zabraňovala mu v přirozených činnostech (volnost pohybu, manipulace s nůžkami...) V mateřské škole s DŘ nebyly obtíže s kázní, ale se zapojováním do společných činností.

Studium spisové dokumentace

Byla použita zpráva z poradenského zařízení v Liberci, které byla vypracována jako závěr vyšetření pro posouzení školní zralosti.

Diagnostický závěr:

Z vyšetření vyplývá, že má DŘ mentální předpoklady v pásmu širšího průměru, s méně rozvinutou percepčně motorickou oblastí, pracovní méně vytrvalý. Nedostatky byly shledány v oblasti řečové, kresbě, vizuomotorice, zrakové percepce, sociální orientaci.

Navrhovaná opatření:

Rodičům bylo navrženo, aby chlapec navštěvoval přípravnou třídu základní školy, ale tento návrh neprošel a chlapec v ročníku s odkladem školní docházky pobýval nadále v mateřské škole. Ze strany mateřské školy bylo důležité přesvědčit matku o správnosti nápravných kroků a postupů, kterými chlapec v mateřské škole projde.

Mateřská škola vypracovala individuální plán pro dítě s odloženou školní docházkou, který byl zaměřen na rozvoj všech potřebných oblastí, zejména na oblasti s oslabením:

- percepce – u zrakové i sluchové figuru a pozadí, diferenciaci, analýzu, syntézu, paměť, fonologické rozlišování
- motorika – zpřesnění pohybů hrubé, jemné a grafomotoriku, u kresby správný úchop, vybarvování, uvolňovací cvičení
- vizuomotorika – skládanky, puzzle, kubus, lego
- řečová oblast – rozvoj slovní zásoby, vlastní vyprávění, dramatizace pohádek,
- pracovní dovednosti – vést k dokončení úkolu
- sociální dovednosti – orientace v sociálních situacích, role, komunikace

SHRNUTÍ

Z uvedených záznamů lze vyčíst, že chlapci, u kterých byl stanoven poradenským zařízením odklad povinné školní docházky, byly obtíže nejčastěji v kategorii pracovní zralosti a dovednosti, a to ve čtyř z pěti případů. Dalšími problematickými oblastmi nastavenými ve třech případech byly řečové obtíže a vizuomotorika. Zastoupení nedostatečné grafomotoriky a nízké sebedůvěry bylo shledáno ve dvou případech. Dílčí nedostatky se objevily ve fonologickém oslabení, individuálně rozvinuté percepce a motorice.

3. 5. 2 Rozvoj dětí v průběhu docházky do mateřské školy

Zda se podařilo oslabené oblasti rozvinout je patrné z výsledků jednotlivých pozorovacích záznamů chlapců, kteří navštěvovali mateřskou školu.

Pozorování OL

Po celý školní rok 2004/05 bylo s OL dle individuálního plánu pro dítě s odloženou školní docházkou pracováno. Plán byl vyhotoven na základě diagnostických závěrů poradenského zařízení. Výsledky vlastního pozorování jsou zaznamenány ve vlastním pozorovacím archu. Ke srovnání jsou využita obě pololetí, aby bylo v co největším rozsahu zaznamenáno zlepšení či stagnace v jednotlivých sledovaných oblastech. Největší pozornost byla věnována řečovému vývoji, fonologickému rozlišování, vizuomotorice. Položky jsou zahrnuty v rozumové oblasti. Sebedůvěra byla zahrnuta do citové oblasti.

Tabulka č. 3-2 Vyhodnocení záznamového archu pozorování OL

| Vyhodnocení pozorování OL | |
|---------------------------|------------------------|
| Sledované oblasti | procentuální vyjádření |
| Rozumová oblast | 32 % |
| Tělesná oblast | 44 % |
| Citová oblast | 62 % |
| Sociabilita | 42 % |
| zlepšení celkem | 45 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka ukazuje zlepšení chlapce OL v jednotlivých pozorovaných oblastech, které jsou vytvořené součtem a průměrem dílčích pozorovaných dovedností. Poukazuje na celkové zlepšení chlapce OL o 45 % za období roku s odloženou školní docházkou, ve kterém mateřskou školu navštěvoval. Největší nárůst zlepšení byl zaznamenán v oblasti citové o 62%.

Pozorování BK

Po celý školní rok 2004/05 bylo s BK pracováno podle vypracovaného plánu pro dítě s odloženou školní docházkou, který byl vypracován na základě diagnostických závěrů poradenského zařízení. Cílovými oblastmi sledování byla řečová složka, vizuomotorická dovednost a oblast pracovních návyků. Výsledky jsou propočítány zhodnoceny v tabulce, která vychází ze záznamového archu zhotoveného pro pozorování dítěte.

Tabulka č. 3-3 Vyhodnocení záznamového archu pozorování BK

| Vyhodnocení pozorování BK | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Sledované oblasti | procentuální vyjádření |
| Rozumová oblast | 39 % |
| Tělesná oblast | 28 % |
| Citová oblast | 38 % |
| Sociabilita | 33 % |
| zlepšení celkem | 35 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka zachycuje celkové zlepšení BK za školní rok 2004/05, kdy se s chlapcem důsledně v mateřské škole pracovalo. Celkové zlepšení činí 35 %, z toho byl zaznamenán největší nárůst v rozumové oblasti a to o 39 %.

Pozorování DZ

V průběhu celého školního roku bylo s DZ pracováno podle plánu pro dítě s odloženou školní docházkou, který vypracovala třídní učitelka v mateřské škole na podkladě diagnostického závěru poradenského zařízení. Pozorování bylo směřováno na oblast pracovních a motorických dovedností a oblast verbálních dovedností.

Tabulka č. 3-4 Vyhodnocení záznamového archu pozorování DZ

| Vyhodnocení pozorování DZ | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Sledované oblasti | procentuální vyjádření |
| Rozumová oblast | 35 % |
| Tělesná oblast | 25 % |
| Citová oblast | 31 % |
| Sociabilita | 38 % |
| zlepšení celkem | 32 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka zobrazuje, že největší nárůst zaznamenala u DZ oblast sociálních vztahů a chování a to o 38 %, cílené oblasti velký rozvoj nezaznamenaly, ale přesto činí celkové zlepšení v průměrné hodnotě 32 %.

Pozorování LT

V průběhu celého školního roku bylo s LT pracováno podle individuálně zpracovaného plánu pro dítě s odloženou školní docházkou, který byl vypracován na podkladě

diagnostického závěru poradenského zařízení. Byl rozvíjející po celkové osobnostní stránce, ale největší důraz byl kladen na oblasti pracovních a grafomotorických dovedností, ze sociálních dovedností na podporu sebedůvěry a zdravého sebevědomí.

Tabulka č. 3-5 Vyhodnocení záznamového archu pozorování LT

| Vyhodnocení pozorování LT | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Sledované oblasti | procentuální vyjádření |
| Rozumová oblast | 19 % |
| Tělesná oblast | 33 % |
| Citová oblast | 31 % |
| Sociabilita | 33 % |
| zlepšení celkem | 29 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka ukazuje, že největší vývoj u LT zaznamenala oblast tělesná, která zahrnuje z globálního pohledu motoriku a pracovní dovednosti a to o 33 %, sociální sféra má stejný procentuální nárůst a celkové vývojové zlepšení lze vyhodnotit o 29 %.

Pozorování DŘ

Celý školní rok bylo s DŘ pracováno podle individuálního plánu pro dítě s odloženou školní docházkou vypracovaného na základě diagnostického závěru poradenského zařízení. Celkově rozvíjející program byl zaměřen zejména na oblast percepce, motoriky a pracovních dovedností. U DŘ byl nutný systematický a důsledný pedagogický přístup se zpětnou vazbou a evaluací.

Tabulka č. 3-6 Vyhodnocení záznamového archu pozorování DŘ

| Vyhodnocení pozorování DŘ | |
|----------------------------------|-------------------------------|
| Sledované oblasti | procentuální vyjádření |
| Rozumová oblast | 17 % |
| Tělesná oblast | 35 % |
| Citová oblast | 44 % |
| Sociabilita | 25 % |
| zlepšení celkem | 30 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka ukazuje celkové zlepšení v jednotlivých pozorovaných oblastech, ke kterým došlo v průběhu školního roku u DŘ a které činí v průměru 30 %. Největší pokrok byl zaznamenán v citové oblasti o 44 %.

SHRNUTÍ

Vyhodnocením údajů uvedených v jednotlivých tabulkách, které byly zpracovány na základě pozorování chlapců a jejich dosažené úrovně v jednotlivých oblastech pozorování, lze dojít k závěrům, že ani v jednom případě se nejednalo o stagnaci v některé sledované oblasti, všichni chlapci prošli vývojem, ať z hlediska vývojového zrání centrálního nervového systému, nebo cíleným vzdělávacím pedagogickým působením. Patrný v předškolním věku bude podíl součinnosti obou jmenovaných faktorů.

Tabulka č. 3-7 Souhrnné vyhodnocení pozorování

| Vyhodnocení pozorování | |
|------------------------|---------------------------------|
| Sledovaní chlapci | procentuální vyjádření zlepšení |
| OL | 45 % |
| BK | 35 % |
| DZ | 32 % |
| LT | 29 % |
| DŘ | 30 % |
| zlepšení celkem | 34 % |

Zdroj: vlastní pozorování

Tabulka ukazuje zlepšení všech chlapců v průměru o 34 %. Výsledky jednotlivců se pohybují v rozmezí nejmenšího nárůstu o 29 % až po největší zaznamenané zlepšení o 45 %.

3. 5. 3 Úspěšnost dětí po nástupu do povinné školní docházky

Tato podkapitola se věnuje vyhodnocení vlastního dotazníku (příloha č. 1). Metoda dotazníku a postup sběru dat jsou popsány v kapitole 3.4 Specifikace vlastního dotazníku. Vyhodnocování probíhá ve čtyřech základních oblastech, ve kterých byly stanoveny pracovní předpoklady. V každé oblasti je zpracováno stručné dílčí vyhodnocení jednotlivých otázek. Tabulky se zdrojovými daty jsou součástí přílohy č. 4. Dále vždy následuje souhrnné vyhodnocení celé oblasti dokumentované prostřednictvím tabulky a grafů.

Oblast č. 1 Sociální a emocionální zralost

Oblast zahrnuje následující typové otázky:

Adaptovalo se dítě na prostředí školy a školní režim bez viditelných obtíží?

Navazovalo dítě snadno vztahy ve vrstevnické skupině?

Bylo dítě schopné podřídit se požadavku dospělé autority?

Respektovalo dítě běžné normy chování a hodnotový systém?

Projevovala se u dítěte emocionální odolnost (neplačtivost) vůči adaptační zátěži nového prostředí?

Předpokládané obtíže při počáteční adaptaci na školní prostředí se potvrdily u 4 dětí nechodících do mateřské školy, pouze 1 dítě bylo na hranici menších adaptačních problémů, viz dílčí tabulka 3-8 uvedená v příloze č. 4.

V navazování vztahů ve skupině vrstevníků mělo závažné obtíže 1 dítě, překvapivě 2 děti zvládly přechod přímo z rodinného prostředí do širšího kolektivu bez větších obtíží, viz dílčí tabulka 3-9 v příloze č. 4.

Kategorie střetu dítěte s jinou dospělou autoritou a jinými hodnotami, než jsou normy domácího prostředí, zaznamenala očekávané výsledky. Dle informací z tabulek č. 3-10 a č. 3-11 uvedených v příloze č. 4 měly s dospělou osobou při respektování požadavků obtíže 4 děti, které do mateřské školy nechodily a zároveň se jmenované děti projevíly dost problematicky v chápání a respektování nových hodnot a norem, které s sebou školní prostředí přináší.

Ve sledované oblasti, která se týkala plačtivosti dětí, které neprošly adaptačním obdobím na mateřské škole, se stanovený předpoklad potvrdil, viz dílčí tabulka 3-12 v příloze č. 4, dokonce 2 děti byly přikloněny k hranici emocionální nezralosti.

Souhrnné vyhodnocení celé oblasti Sociální a emocionální zralost

Tabulka pro souhrnné vyhodnocení oblasti obsahuje údaje, ke kterým se došlo na základě součtu dílčích výsledků u jednotlivých otázek.

Tabulka č. 3-13 Souhrnná oblast sociální a emocionální zralosti (ot. 2 – 6)

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 13 | 52 % | 2 | 8 % |
| 2 Spíše ano | 8 | 32 % | 3 | 12 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 2 | 8 % |
| 4 Spíše ne | 4 | 16 % | 7 | 28 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 11 | 44 % |
| Celkem | 25 | 100 % | 25 | 100 % |

Zdroj: vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka zachycuje z celkového pohledu sociální a emocionální oblast, jejíž dílčími sledovanými oblastmi je adaptace na nové prostředí, vrstevnické vztahy, vztahy a postoje k jiným dospělým autoritám, požadavky na chování, nový systém norem a hodnot.

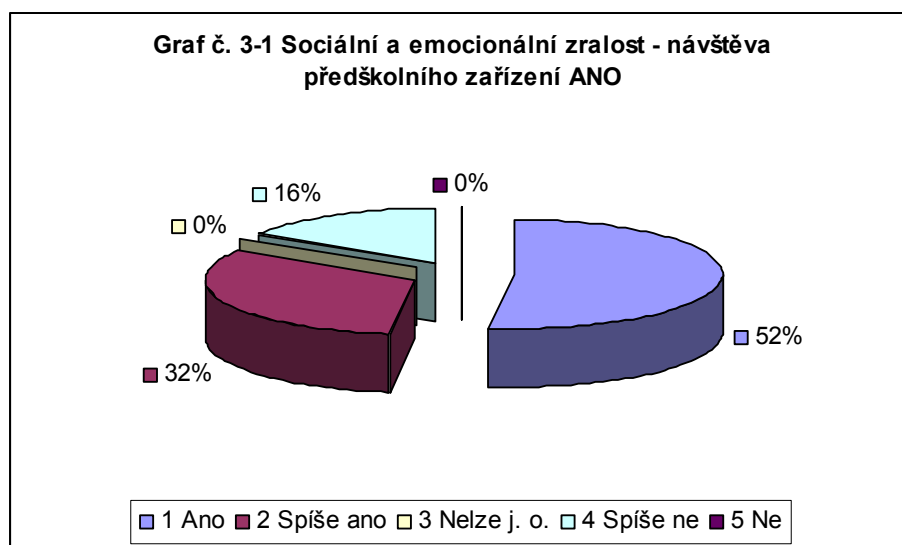
1/1 Výchozí pracovní předpoklad v oblasti adaptace se potvrdil, ve výsledku byly pozorovatelné problémy s adaptací u dětí, které do mateřské školy nechodily, děti navštěvující zařízení byly v celkovém srovnání s druhou skupinou dětí bez adaptačních obtíží.

1/2 Pracovní předpoklad týkající se navazování vztahů ve vrstevnické skupině se také potvrdil ve větším počtu dětí nechodících do mateřské školy, ale byly i 2 děti bez uvedených obtíží ze skupiny těchto dětí.

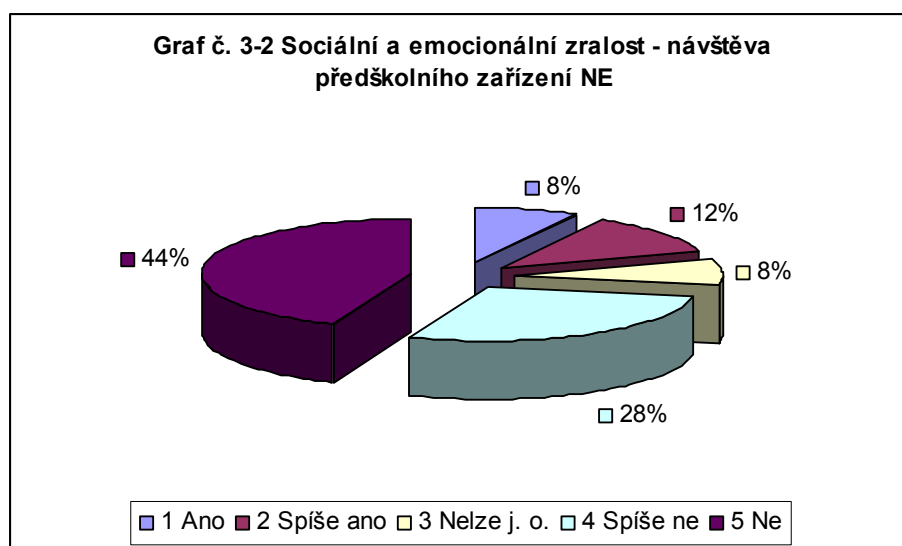
1/3 Pracovní předpoklad související s respektováním požadavků dospělé autority, běžných norem chování a hodnotovému systému odvíjejícího se od školního režimu se potvrdil v 80 % dětí nechodících do mateřské školy s tím, že byly vyhodnoceny odpovědi ve variantách ne a spíše ne.

1/4 Plačtivost byla předpokládána u 20 % dětí nechodících do mateřské školy. Tento předpoklad se plně potvrdil s tím, že další 2 děti byly v hraniční toleranci ohodnoceny odpovědí spíše ne, z čehož lze usuzovat na emocionální obtíže podobného charakteru či intenzity.

Pro názornost jsou výsledky zobrazeny rovněž graficky. Pro každou skupinu dětí je vytvořen zvláštní graf.



Podíl optimální sociální a emocionální zralosti je zobrazen v položkách Ano 52 % a Spíše ano 32 %. Tento graf představuje skupinu dětí chodících do mateřské školy, která součtem požadovaných položek dosáhla výsledku 84 %.



U dětí nechodících do mateřské školy je podíl kladných položek představen Ano 8 % a Spíše ano 12 %, z grafu je pozorovatelný větší podíl odpovědí Ne 44 % a příklánějící se položky Spíše ne 28 %, který koresponduje s emocionální a sociální nezralostí této skupiny dětí.

Oblast č. 2 Motorická a pracovní zralost

Oblast zahrnuje následující typové otázky:

Nemělo dítě problémy v oblasti sebeobsluhy?

Bylo dítě schopné pochopit slovní instrukci a adekvátně na ni reagovat?

Bylo dítě od počátku schopné samostatně pracovat?

Bylo dítě zdatné v oblasti grafomotorických dovedností?

V sebeobslužných dovednostech se potíže u dětí nechodících do mateřské školy potvrdily, a to u 3 dětí, skupina dětí chodících do mateřské školy byla bez nejmenšího problému, jak je uvedeno v dílčí tabulce 3-14 v příloze č. 4.

Otázka týkající se adekvátní, předpokládané pracovní reakce na slovní instrukci, byla hodnocena celkem ve 3 případech dětí nechodících do mateřské školy negativním hodnocením, ale také u 2 dětí chodících do mateřské školy se došlo ke stejnému závěru, jak ukazuje tabulka 3-15 uvedená v příloze č. 4.

Z hlediska samostatně vedené pracovní činnosti dítětem byly obtíže u dětí nechodících do mateřské školy více zastoupeny, jak je uvedeno v dílčí tabulce 3-16 v příloze č. 4, i když v jednom případě byly obtíže shledány i u dítěte chodícího do zařízení.

Grafomotorická problematika byla ve větší míře zastoupena u dětí nechodících do mateřské školy, problém byl zaznamenán i u dítěte, které mateřskou školou prošlo, jak je uvedeno v dílčí tabulce 3-17 v příloze č. 4.

Souhrnné vyhodnocení celé oblasti Motorická a pracovní zralost

Tabulka pro souhrnné vyhodnocení oblasti obsahuje údaje, ke kterým se došlo na základě součtu dílčích výsledků u jednotlivých otázek.

Tabulka č. 3-18 Souhrnná oblast motorické a pracovní zralosti (ot. 7 – 10)

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 8 | 40 % | 2 | 10 % |
| 2 Spíše ano | 8 | 40 % | 4 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 2 | 10 % |
| 4 Spíše ne | 2 | 10 % | 8 | 40 % |
| 5 Ne | 2 | 10 % | 4 | 20 % |
| Celkem | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Zdroj: vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka zachycuje celkový pohled na oblast motorické a pracovní zralosti, do které byly zahrnuty dílčí motorické dovednosti, pracovní akcelerace a pohotovost, schopnost

samostatně pracovat a celková pracovní zralost z pohledu pochopení úkolu, vytrvalosti a ctivosti při dokončení úkolu.

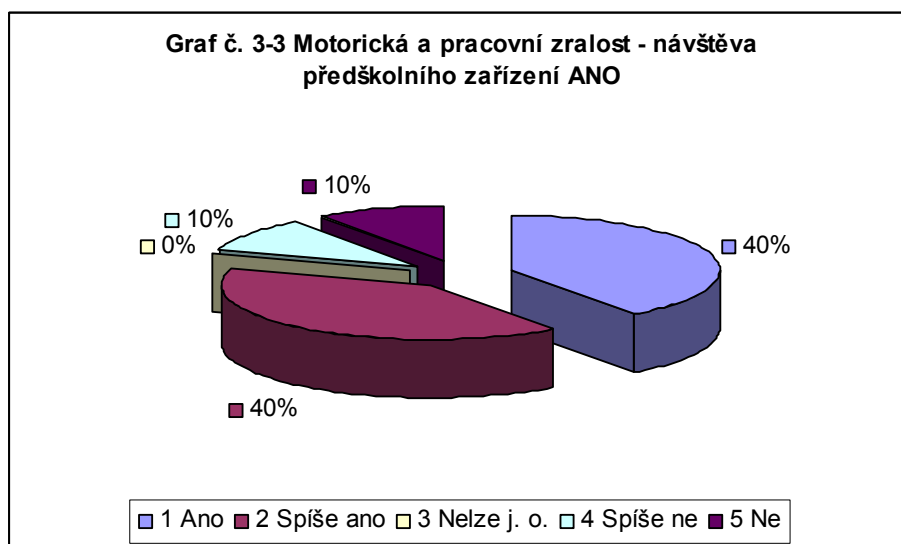
2/1 Pracovní předpoklad zabývající se sebeobsluhou dětí se potvrdil, děti ze skupiny nechodících do mateřské školy byly ve 3 případech v kategorii neúspěšnosti, ale ve 2 případech bylo hodnocení spíše kladné. Děti chodící do mateřské školy dosáhly kladného hodnocení ve všech případech.

2/2 Výchozí předpoklad zabývající se chápáním slovní instrukce s následující pracovní reakcí se potvrdil, děti nechodící do mateřské školy měly obtíže ve 3 případech, překvapivě 2 případy dětí z druhé porovnávané skupiny byly ve výsledku zařazeny do kategorie spíše se přiklánějící k negativnímu hodnocení.

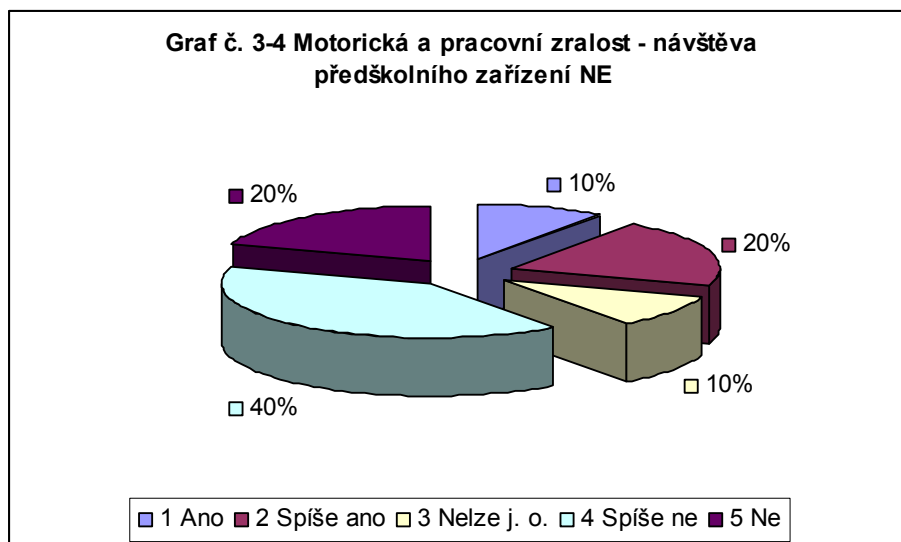
2/3 Předpoklad nesamostatného pracovního vedení činnosti dětmi nechodícími do mateřské školy se potvrdil ve 3 případech jedinců, 1 dítě z uvedené skupiny bylo na hranici hodnocení spíše bez obtíží.

2/4 Předpoklad pro oblast grafomotorických dovedností ve všech sledovaných případech dětí nechodících do mateřské školy byl potvrzen, velké obtíže mělo jen jedno dítě, 2 děti byly na hranici hodnocení, v 1 případě nebylo možné jednoznačné označení a 1 případ byl grafomotoricky dostatečně vybaven.

Pro názornost jsou výsledky zobrazeny rovněž graficky. Pro každou skupinu dětí je vytvořen zvláštní graf.



Podíl motorické a pracovní zralosti dětí chodících do mateřské školy v optimálním hodnocení je zaznamenán ve složkách Ano 40 % a Spíše ano 40 %. Celkový výsledek pracovní a motorické zralosti je 80 %.



Motorická a pracovní zralost dětí nechodících do mateřské školy je v kladných položkách vyhodnocena Ano 10% a Spíše ano 20 %. Položky se záporným hodnocením jsou Ne 20 % a Spíše ne 40 %, v součtu je viditelná motorická a pracovní nezralost této skupiny dětí.

Oblast č. 3 Verbální zralost

Oblast zahrnuje následující typové otázky:

Z verbálního projevu dítěte lze usuzovat na mluvní vzor. Byl tento vzor ku prospěchu dítěte?

Přišlo dítě do školního prostředí bez vadné či nesprávné výslovnosti pozorovatelné v řečovém projevu dítěte?

Byla úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby na přiměřené úrovni věku dítěte?

Bylo dítě schopné orientovat se přiměřeně pomocí fonemického sluchu (vyčlenění jednotlivých hlásek)?

Otázka týkající se mluvního vzoru dítěte měla za úkol zjistit informaci o předkládaném mluvním vzoru dítěte, udělat si i částečnou představu o prostředí, ve kterém se dítě pohybuje. Dílčí tabulka 3-19 v příloze č. 4 zachycuje výsledné hodnocení této otázky.

Problematika gramaticky i formálně správné výslovnosti, vadná výslovnost, to jsou měřítka osobnosti dítěte, ve kterých se děti často potýkají v předškolním i mladším školním věku s obtížemi. Hodnocení sledovaných skupin dětí je uvedeno v tabulce 3-20 v příloze č. 4.

Pasivní a aktivní úroveň slovní zásoby dětí byla zachycena v tabulce 3-21 uvedené v příloze č. 4 a z tabulky lze vyvodit závěr, že obě skupiny byly hodnoceny vcelku na dobré úrovni.

Fonematické uvědomění je v předškolním věku a zařízení cíleně formovanou oblastí před vstupem do školy. O úrovni obou sledovaných skupin dětí informace podala tabulka 3-22 uvedená v příloze č. 4.

Souhrnné vyhodnocení celé oblasti Verbální zralost

Tabulka pro souhrnné vyhodnocení oblasti obsahuje údaje, ke kterým se došlo na základě součtu dílčích výsledků u jednotlivých otázek.

Tabulka č. 3-23 Souhrnná oblast verbální zralosti (ot. 11 – 14)

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 10 | 50 % | 5 | 25 % |
| 2 Spíše ano | 5 | 25 % | 4 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 1 | 5 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 3 | 15 % | 5 | 25 % |
| 5 Ne | 1 | 5 % | 6 | 30 % |
| Celkem | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Zdroj: vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka ukazuje celkovou oblast verbální zralosti hodnocené z hlediska formální a obsahové, se zachycením gramatické, zvukové a lexikální jazykové roviny, vybraných z dílčího systému jednotek jazykového vývoje.

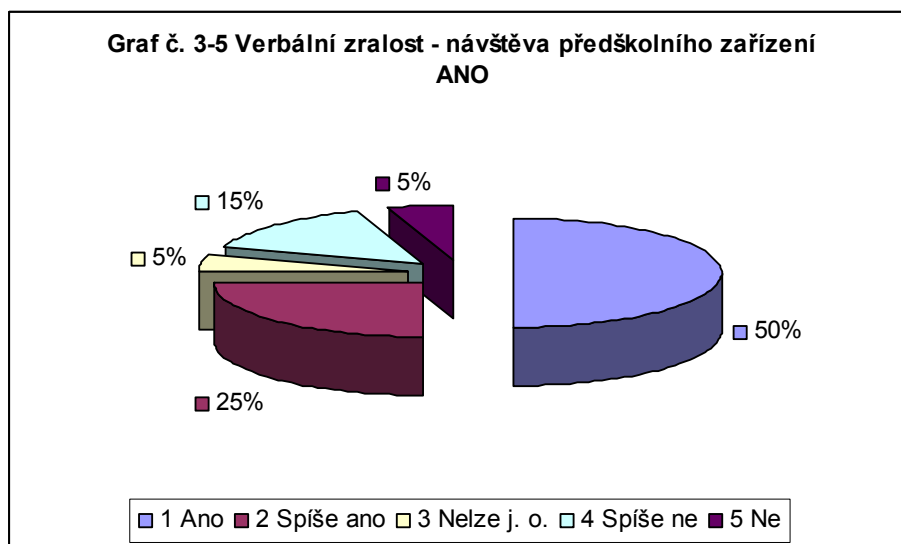
3/1 Pracovní předpoklad se úzce vázal i k prostředí, ve kterém se dítě pohybovalo v předškolním období. Bylo očekáváno, že si dítě s sebou do školního prostředí přináší i mluvní vyjadřování svého vzoru. Jednalo se hlavně o neadekvátní vyjadřování věku dítěte. Tento předpoklad se naplnil a byl potvrzen u 3 dětí ze skupiny, stejného hodnocení dosáhlo i 1 dítě ze skupiny dětí chodících do mateřské školy.

3/2 Pracovní předpoklad zaměřený na nesprávnou či vadnou formu řeči dětí potvrzen nebyl, protože nesprávná či vadná forma řeči byla předpokládána alespoň ve 3 případech dětí nechodících do mateřské školy, ale podle vyhodnocení byla potvrzena ve 2 případech dětí. Děti navštěvující mateřskou školu byly bez po uvedené stránce bez obtíží.

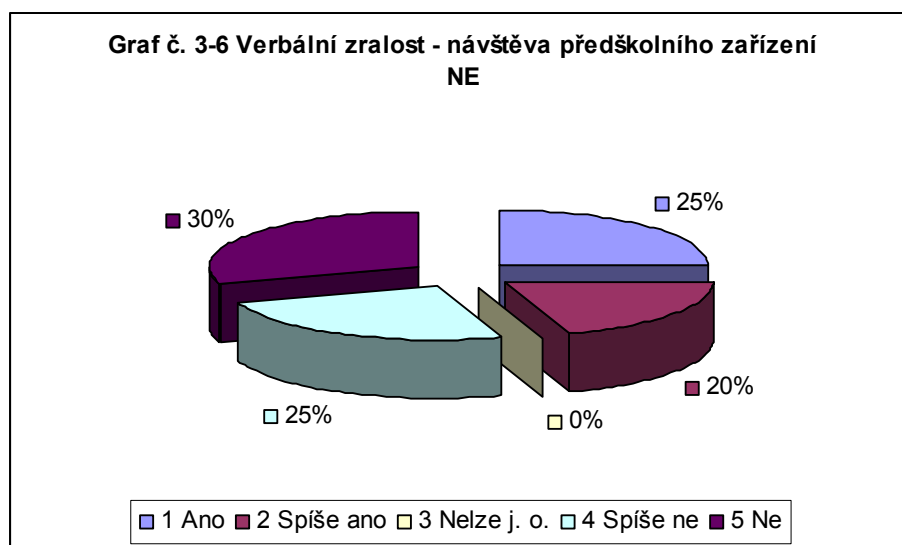
3/3 Odlišnost dětí v lexikální rovině jazyka se potvrdila, předpokládaná věku přiměřená oblast pasivní i aktivní slovní zásoby dětí chodících do mateřské školy byla lepší. Ve 4 případech na úrovni hodnocení ano a spíše ano, ale i na sledovanou skupinu dětí nechodících do zařízení se ve 3 případech vztahovalo kladné hodnocení.

3/4 Pracovní předpoklad, zabývající se fonematickým sluchem u dětí ze skupiny nechodících do mateřské školy, se potvrdil, v hodnocení byly 4 děti z uvedené kategorie ohodnoceny odpověďmi ne a spíše ne, procentuálně vyčísleno 80 % ze skupiny. Cílený zcvik fonematického sluchu u druhé skupiny se prokázal v 60 % z dětí chodících do mateřské školy.

Pro názornost jsou výsledky zobrazeny rovněž graficky. Pro každou skupinu dětí je vytvořen zvláštní graf.



Podíl optimálního hodnocení verbální úrovně dětí chodících do mateřské školy představuje v dílčí složce Ano 50 % a Spíše ano 25 %, v součtu je ohodnocení úrovně verbální zralosti 75 %.



Verbální úroveň dětí nechodících do mateřské školy je v kladném hodnocení zaznamenána Ano 25 % a Spíše ano 20 %, převažující je hodnocení negativní zaznamenáno položkami Ne 30 % a Spíše ne 25 %, nezralost dětí v součtu představuje 55 %.

Oblast č. 4 Rozumová zralost

Oblast zahrnuje následující typové otázky:

Orientovalo se dítě v oblasti škály základních a doplňkových barev?

Prokázalo dítě znalost (pojmenování, nápodoba) geometrických tvarů?

V předškolním věku se zvyšuje kapacita záměrného zapamatování (říkadla, básničky, písničky). Byl u dítěte pozorovatelný trénink této schopnosti?

Počínalo si dítě v používání základních prostorových pojmů při orientaci přiměřeně svému věku?

Otázka orientace v barevné škále měla zjistit percepční a rozumovou úroveň hlavně u skupiny dětí nechodících do mateřské školy a jejich nepřipravenost je uvedena v tabulce 3-24 v příloze č. 4.

Znalost geometrických tvarů je v předškolním věku počátkem vnímání abstraktních tvarů, které se v mateřské škole děti záměrně učí vnímat. O úrovni sledovaných skupin dětí vypovídá tabulka 3-25 uvedená v příloze č. 4.

Záměrné zvyšování paměťové kapacity se odráží na dětech chodících do mateřské školy bohatým zásobníkem básniček, říkadel a písniček. Úroveň formování paměti je zachyceny tabulkou 3-26 uvedená v příloze č. 4.

Výsledky zvládání orientace dětí, v souvislosti s používáním vhodných pojmů pro oblast prostorové orientace, jsou v tabulce 3-27 uvedené v příloze č. 4.

Souhrnné vyhodnocení celé oblasti Rozumová zralost

Tabulka pro souhrnné vyhodnocení oblasti obsahuje údaje, ke kterým se došlo na základě součtu dílčích výsledků u jednotlivých otázek.

Tabulka č. 3-28 Souhrnná oblast rozumové zralosti (ot. 15 – 18)

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 10 | 50 % | 5 | 25 % |
| 2 Spíše ano | 5 | 25 % | 4 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 1 | 5 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 3 | 15 % | 5 | 25 % |
| 5 Ne | 1 | 5 % | 6 | 30 % |
| Celkem | 20 | 100 % | 20 | 100 % |

Zdroj: vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka zachycuje v celkovém pohledu úroveň rozumové zralosti, která byla v průzkumu zaměřena na zejména dílčí percepční oblast (zrakové a sluchové vnímání) a na oblast paměti.

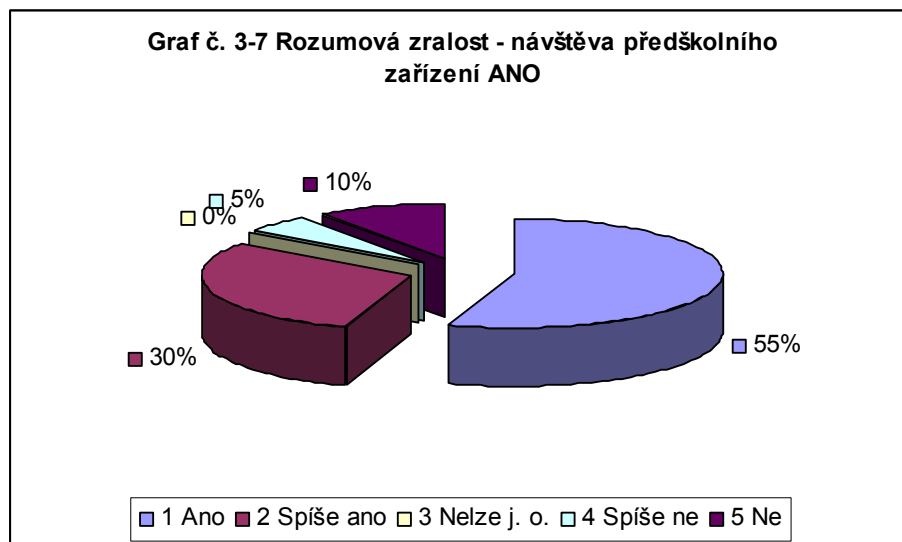
4/1 Pracovní předpoklad týkající se znalosti barev dětí nechodících do mateřské školy se potvrdil, ačkoliv obtíže byly pouze ve 2 případech, ve 3 případech byly děti z prostředí, které formovalo jejich osobnost do nástupu do školy, připraveny. Děti navštěvující mateřskou školu dosáhly v součtu kladných dílčích ohodnocení 100 %, což představuje maximální připravenost.

4/2 Oblast znalosti geometrických tvarů, jejich poznání, pojmenování a nápodoba, se v daném vyhodnocení rozchází s předpokladem, že 80 % dětí nechodících do mateřské školy se prokáže v této oblasti jako neúspěšné. Předpoklad se nepotvrdil, protože 40 % získalo ohodnocení v kladné položce.

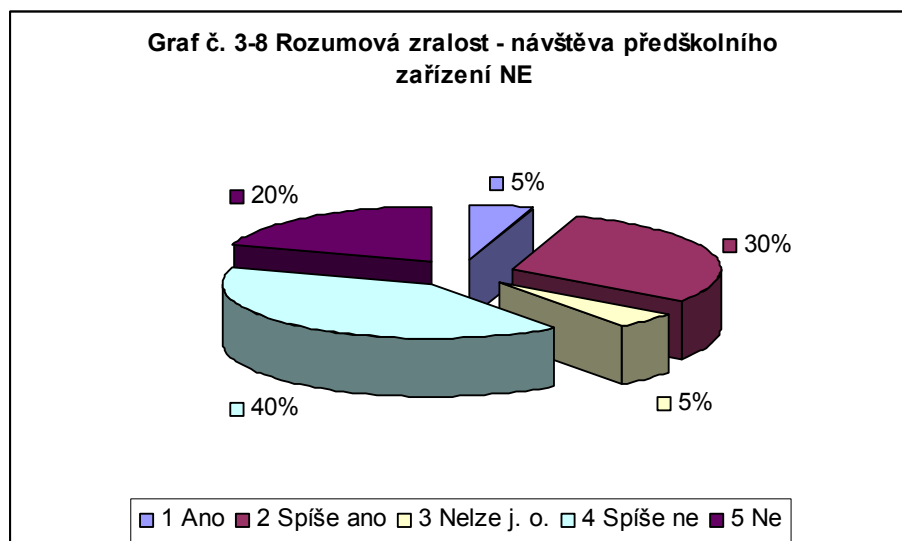
4/3 Pracovní předpoklad, který se zabýval tréninkem záměrného zapamatování, byl stanoven pro děti nechodící do mateřské školy. Předpoklad se potvrdil, protože předchozí trénink se projevil pouze u 1 z dětí této skupiny. Ve 3 případech se hodnocení pohybovalo v negativních položkách a 1 případ byl ohodnocen nejednoznačně.

4/4 Pracovní předpoklad, ve kterém byla stanovena nedostatečně rozvinutá prostorová orientace, která se odvíjí od správného používání prostorových pojmů, byl u dětí nechodících do mateřské školy potvrzen. V 80 % byly uvedené děti hodnoceny dílčími položkami spíše ne s ne, což daný předpoklad potvrzuje.

Pro názornost jsou výsledky zobrazeny rovněž graficky. Pro každou skupinu dětí je vytvořen zvláštní graf.



Podíl optimální rozumové zralosti dětí chodících do mateřské školy je představena položkou Ano 55 % a Spíše ano 30 %. Součet kladných položek uvedené skupiny dětí tvoří 85 %.



Podíl optimální úrovně v oblasti rozumové zralosti u dětí nechodících do mateřské školy je zaznamenána položkou Ano 5 % a Spíše ano 30 %, převažující je hodnocení v položkách Ne 20 % a Spíše ne 40 %.

3. 5. 4 Shrnutí poznatků

Uvedené výsledky nelze generalizovat na celou skupinu předškolní a mladší školní populace vzhledem k výběru velice malého vzorku určeného k průzkumu.

Oblast sociální a emocionální zralosti

Sociální kontakty mezi dětmi navzájem, mezi dětmi a jinými dospělými osobami, dětmi a odlišným prostředím, než je domácí, se formují prostřednictvím mateřské školy zcela postupně a nenásilnou formou. Dítě přicházející z rodinného prostředí má zpočátku obtíže různé délky trvání a intenzity, ale ty po navázání prvotních přátelských vztahů vymizí. Adaptace dětí se svými úskalími proběhne v mateřské škole a ve školním prostředí je minimální. Vztahy mezi sebou děti navazují podle svého výběru a aspirace, vztahy s personálem mateřské školy také v průběhu docházky do zařízení bývají bez problémů. Při hrách se dítě naučí respektovat skupinu dětí, pravidla her, ovlivňovat své chování a jednání. Výsledky dětí chodících do mateřské školy byly v kladných položkách v součtu vyčísleny 84 %. Spíše neúspěšné byly děti v této oblasti ohodnoceny 16 %.

Děti, které do mateřské školy nechodily a postupnou cestou adaptace, navazování prvotních vztahů neprošly, měly předpokládané obtíže. V kladných položkách, tedy bez větších obtíží bylo 8 % a 12 % dětí, což v součtu představuje pouze 20 %. Ve srovnání sociální a emocionální připravenosti dětí chodících do mateřské školy dosáhla o 64 % lepších výsledků než děti, které do mateřské školy nechodily.

Oblast motorické a pracovní zralosti

Motorická průprava dětí chodících do mateřské školy je denně formovanou oblastí již od příchodu dítěte do zařízení. Každý den se hrají pohybové hry, cvičí se, venku se zdolávají nástrahy průlezek a skluzavek, na procházkách přírodní nerovnosti. Činnost se s narůstajícím věkem dítěte více zpřesňuje a zaměřuje na jemnější pohyby a zručnost, až dospěje k uvolňovací a grafomotorické přípravě ruky na budoucí roli psaní. V této fázi se začínají formovat schopnost pracovní pohotovosti, vedení samostatné práce, dokončení požadovaného úkolu, pracovního tempa a vytrvalosti. Všechny uvedené činnosti se spoluvytvářejí ve větší nebo menší skupině dětí, která dokáže působit jako zdravý, vždy

přiměřený motivační činitel. Výsledky dětí chodících do mateřské školy v kladných položkách představují 40 % a 40 %, což je v součtu 80 %.

Děti, které dospěly dosažení uvedených pracovních a motorických dovedností jinou cestou v předškolním věku, v kladných položkách získaly ohodnocení 10 % a 20 %, v součtu 30 %. Ve srovnání dojdeme k závěru, že děti chodící do mateřské školy byly po stránce motorické a pracovní připravenosti o 50 % připravenější než děti nechodící do mateřské školy.

Oblast verbální zralosti

Péče o děti předškolního věku v oblasti logopedické prevence a nápravy se za poslední roky velice rozšířila. Učitelky mají možnost absolvovat kurzy, ze kterých vycházejí s osvědčením „logopedický asistent“. Mateřská škola se cíleně zaměřuje na mluvní projev každého dítěte, učitelka předkládá dítěti v názorné formě správný vzor, dohlíží na porozumění řeči dítětem, dbá na rozvíjení gramaticky správné výslovnosti, zvyšování obsahu aktivní i pasivní slovní zásoby, zaměřuje se na preventivní opatření vedoucí k odstranění či zmírnění nedostatků v řeči nejen jako celku, ale i dílčích oblastech úzce s řečí souvisejících. Denně se u dítěte posilují a aktivují oblasti mluvidel, hrají se hry na motorickou a artikulační obratnost, hry zaměřené na správné dýchání, na fonematické uvědomování, podporuje se rozvoj slovní zásoby, trénuje se verbální sluchová paměť, zraková percepce důležitá pro orientaci dítěte a současně jako přehled o připravenosti pro budoucí čtení a psaní. Výsledky dětí chodících do mateřské školy v kladných hodnotách dosáhly 50 % a 25 %, což je v součtu 75 % verbální připravenosti.

Děti, které mateřskou školou neprošly, měly v kladných položkách hodnocení 25 % a 20 %, v součtu činí 45 %. Ve srovnání obou uvedených skupin dětí dojdeme k závěru, že děti chodící do mateřské školy prokázaly lepší připravenost po verbální stránce o 30 %.

Oblast rozumové zralosti

Do rozumové oblasti byly zařazeny dílčí oblasti spadající do této zralosti, které jsou měřitelné a dají se formou dotazníku zjistit. Rozumová oblast je chápána jako určitá dosažená úroveň v oblasti poznávacích procesů. Vnímání prochází změnami od globálního po diferencované, zvyšuje se kapacita paměti díky fázi záměrného zapamatování. V mateřské škole se hrají hry na posilování zrakové, sluchové a prostorové percepce, posiluje se funkce intermodálního kódování, děti se učí vnímat časové vztahy, osvojují si princip seriality. Formou básniček, písniček a říkadel s opakováním se zvyšuje záměrně kapacita zapamatování. Děti chodící do mateřské školy dosáhly v kladných položkách 55 % a 30 % rozumové připravenosti. Součet představuje 85 % rozumové připravenosti.

Děti nechodící do mateřské školy dosáhly v kladných položkách 5 % a 30 %, což je v součtu 35 % rozumové úrovně. Ve srovnání obou uvedených skupin jsme došli k závěru, že rozumová připravenost dětí chodících do mateřské školy je o 50 % lepší.

4 ZÁVĚR

Jak bylo vytyčeno v úvodu, bylo cílem této práce ověřit, zda včasným diagnostickým přístupem k dítěti v mateřské škole a poskytnutím specifické péče zaměřené na jeho obtíže, je možné předejít pozdějšímu školnímu selhání a neúspěšnosti, a to se v průzkumné části práce podařilo. Za účelem splnění daného cíle byl podroben zkoumání poměrně malý vzorek dětí, proto je nutné podotknout, že výsledky práce nemohou být generalizovány na celou populaci předškolních a mladších školních dětí. Analýza získaných odpovědí umožnila zprehlednit důkazy důležitosti mateřské školy, ale současně vykresluje i obraz o působení na dítě v jiném prostředí než je předškolní zařízení. Ačkoli docházka do mateřské školy není povinná, je třeba poznamenat, že se v současné době obtížně vyhledával segment dětí, které do mateřské školy před nástupem povinné školní docházky nechodily. Už tato informace vypovídá o úrovni současného předškolního školství, které se prezentuje v posledních letech velikým vývojem, vysokou úrovní z hlediska dobře odborně připravených pracovníků, ale také z hlediska materiálového zázemí, hygienické péče či promyšlené kvality stravování.

Dnešní mateřská škola přispívá k vývoji dítěte přicházejícího z různého prostředí. Zajišťuje adekvátní vývoj dětem z rodin, kde jim není z různých důvodů věnována pozornost a péče. Nahrazuje rodiny s většími sourozeneckými skupinami, kterých je ve skutečnosti v České republice velmi málo, řeší specifickou situaci jedináčků. Dítěti umožňuje každodenní potřebný kontakt s vrstevníky. Předškolákům zprostředkovává postupný návyk na cizí autoritu, cizí prostředí, podřízení se určitému režimu, postupné odpoutání se od příliš silné fixace na rodinu. Děti zde zažívají jistou pravidelnost a rytmus, což není ve všech rodinách zvykem. Předškolákům předává širší poznatky, než poskytuje většina rodin (promítání, saunování, návštěvy divadel, poslech hudby). Vzděláváním svých pracovníků přenáší nejnovější poznatky pedagogiky, psychologie, speciální pedagogiky přímo do praxe. Odhaluje vývojové poruchy a přímo pomáhá při handicapech, zejména v logopedii, v péči o slabozraké děti, v případech sociální retardace, umožňuje zachytit problémy včas.

Na základě dosažených výsledků prokazujících opodstatněnost docházky do mateřské školy by bylo vhodné v budoucnu napomoci poklesu procenta dětí, které z rozhodnutí rodičů nemají možnost tento stupeň vzdělávání absolvovat. Pravděpodobně jedinou cestou je legislativní úprava, která by zavedla povinnou „předškolní docházku“. Jako minimální schůdná možnost se jeví zavedení povinného posledního předškolního ročníku. Alternativou takového systému by bylo domácí vzdělávání, které by podléhalo kontrole.

5 SEZNAM POUŽITÝCH ZDROJŮ

- BEČVÁŘOVÁ, Z. *Současná mateřská škola a její řízení*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 154 s. ISBN 80-7178-537-7.
- BRIERLEY, J. *7 prvních let života rozhoduje*. 2. vyd. Praha: Portál, 2000. 112 s. ISBN 80-7178-484-2.
- FÁBRYOVÁ, L. 2001. *Co má umět předškolák?*
[http:// www.rodina.cz/clanek1657.htm](http://www.rodina.cz/clanek1657.htm).
- GILLERNOVÁ, Ilona. Profesní vztahy ve škole (2). *Informatorium*, 2002. roč. IX, č. 3, s. 25.
- GILLERNOVÁ, Ilona. *Citový vývoj dítěte a úloha dospělého v jeho rozvoji*. 1. vyd. Praha: Karolinum, 2003. 453 s. ISBN 80-2460-0752-2.
- HAJD MOUSSOVÁ, Z. *Úvod do speciálního poradenství*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002. 77 s. ISBN 80-7083-695-8.
- HARTL, P. *Psychologický slovník*. 2. vyd. Praha: Budka, 1994. s.301 ISBN 80-90 15 49-0-5.
- HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdeňka. Jak na specifické poruchy učení (1). *Informatorium*, 2002. roč. IX, č. 7, s. 24.
- HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdeňka. Jak na specifické poruchy učení (2). *Informatorium*, 2002. roč. IX, č. 8, s. 25.
- HOUSAROVÁ, Blanka, MICHALOVÁ, Zdeňka. Jak na specifické poruchy učení (3). *Informatorium*, 2002. roč. IX, č. 9, s. 25.
- HULEŠOVÁ, M. Pedagogická diagnostika v MŠ. *Informatorium*, 2001. roč. VIII, č. 2, s. 24.
- JURKOVÁ, Marta. MŠ ve školském zákoně. *Informatorium*, 2005. roč. XII, č. 4, s. 27.
- JURKOVÁ, Marta. Vyhláška o předškolním vzdělávání. *Informatorium*, 2005. roč. XII, č. 1, s.27.
- KAFOMET – Katalog forem a metod práce pro mateřskou školu, 1. vyd. Třebíč: nakladatelství a vydavatelství INFRA, 2003. ISBN 80-86666-21-2.
- KOMENSKÝ, J.A. *Didaktika velká*. 3. vyd. Brno: Komenium, 1948. 252 s.
- KROPÁČKOVÁ, J. Školní zralost a školní připravenost. *Informatorium*, 2004. roč.XI, č. 2, s. 24.
- KUCHARSKÁ, A. Pedagogicko–psychologická diagnostika. *Informatorium*, 1999. roč. VI, č.7, s. 24.

- KUCHARSKÁ, A. *Specifické poruchy učení, sborník*. 1. vyd. Praha: Portál, 1998. 184 s. ISBN 80-7178-244-0.
- KUTÁLKOVÁ, Dana. *První třídou bez problémů*. 1. vyd. Praha: Makropulos, 2000. 159 s. ISBN 80-86003-36-1.
- LANGMEIER, J. *Vývojová psychologie pro dětské lékaře*. 2. vyd. Praha: Avicenum, 1991. 284 s. ISBN 80-201-0098-7.
- MATĚJČEK, Zdeněk. *Co, kdy a jak ve výchově dětí*. 3. vyd. Praha: Portál, 2000. 143 s. ISBN 80-7178-494-X.
- MATĚJČEK, Z. *Prvních 6 let ve vývoji a výchově dítěte*. 1. vyd. Praha: Grada, 2005. 184 s. ISBN 80-247-0807-1.
- NIESEL, R., GRIEBEL, W. *Poprvé v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2005. 112 s. ISBN 80-7178-989-5.
- OPRAVILOVÁ, Eva, GEBHARTOVÁ, Vladimíra. *Rok v mateřské škole*. 1. vyd. Praha: Portál, 2003. 496 s. ISBN 80-7178-847-3.
- PALATINOVÁ, A. Rozvíjíme sociální dovednosti. *Informatorium*, 2005. roč. XII, č.1, s. 27.
- SINDELAROVÁ, Brigitte. *Předcházíme poruchám učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1996. 64 s. ISBN 80-85282-70-4.
- SMOLÍKOVÁ, K., OPRAVILOVÁ, E., HAVLÍNOVÁ, M., BLÁHOVÁ, A., NĚMEČKOVÁ, I. *Rámcový program pro předškolní vzdělávání*, č. j. 32 405/04-22.
- SPILKOVÁ, V. *Retrospektiva a perspektiva předškolního vzdělávání a příprava předškolních pedagogů*. 1. vyd. Praha: Asociace předškolní výchovy, 2002. 88 s.
- Šimon půjde do školy*. 1. vyd. Praha: Portál, 1995. 225 s. ISBN 80-7178-046-4.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z vývojové psychologie pro učitelství mateřských škol*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2003. 84 s. ISBN 80-7083-697-0.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Kapitoly z psychologie I. díl*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2002. 92 s. ISBN 80-7083-613-X.
- ŠVINGALOVÁ, Dana. *Teorie a praxe případové práce ve speciální pedagogice*. 1. vyd. Liberec: 2004. 70 s. ISBN 80-7083-819-1.
- ŠVINGALOVÁ, D., TOMICKÁ, V., PEŠATOVÁ, I. *Kapitoly ze speciální pedagogiky ve vztahu k sociální práci*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2003. 90 s. ISBN 80-7083-775-6.
- VÁGNEROVÁ, M. *Vývojová psychologie-dětství, dospělost, stáří*. 1. vyd. Praha: Portál, 2000. 522 s. ISBN 80-7178-308.

VÁGNEROVÁ, Marie. *Psychologie problémového dítěte předškolního věku*. 1. vyd. Liberec: Technická univerzita, 2000. 100 s. ISBN 80-7083-369-6.

Vyhláška o předškolním vzdělávání č. 14/2005 Sb.

Zákon 561/2004 Sb. o předškolním, základním, středním, vyšším odborném a jiném vzdělávání (školský zákon).

ZELINKOVÁ, Olga. *Pedagogická diagnostika a individuální vzdělávací program*. 1. vyd. Praha: Portál, 2001. 207 s. ISBN 80-7178-544-X.

ZELINKOVÁ, Olga. *Poruchy učení*. 1. vyd. Praha: Portál, 1994. 96 s.

6 SEZNAM PŘÍLOH

Příloha č. 1: Dotazník (viz text str. 35-37, 40-41, 51)

Příloha č. 2: Záznamový arch pro rozhovor (viz text str. 39)

Příloha č. 3: Záznamový arch k pozorování dítěte (viz text str. 40)

Příloha č. 4: Doplnkové tabulky z dotazníku k části 3.5.3 práce (viz text str. 51- 61)

7 PŘÍLOHY

Dotazník

Dotazník určený učitelkám prvních tříd základní školy, pomocí kterého byla sledována celková úroveň dětí v jednotlivých dílčích oblastech, a to v období prvních čtyř měsíců docházky do první třídy základní školy.

Výsledky budou použity k průzkumu z důvodu obhajoby účinnosti diagnostického přístupu k dítěti v mateřské škole, které jsou součástí bakalářské práce s obsahem diagnostické funkce mateřské školy.

Pro otázku číslo 1 je limitovaná odpověď, pro otázky číslo 2 – 18 je k dispozici číselná stupnice 1 – 5, kde každý stupeň představuje jistou míru ohodnocení – viz. níže. U každé otázky zakroužkujte, prosím, jen jednu odpověď.

1 – Ano

2 – Spíše ano

3 – Nelze jednoznačně označit

4 – Spíše ne

5 – Ne

1. Navštěvovalo dítě předškolní zařízení?

Ano

Ne

2. Adaptovalo se dítě na prostředí školy a školní režim bez viditelných obtíží?

1

2

3

4

5

3. Navazovalo dítě snadno vztahy ve vrstevnické skupině?

1

2

3

4

5

4. Bylo dítě schopné podřídit se požadavku dospělé autority?

1

2

3

4

5

5. Respektovalo dítě běžné normy chování a hodnotový systém?

1

2

3

4

5

6. Projevila se u dítěte emocionální odolnost (neplachivost) vůči adaptační zátěži nového prostředí?

1 2 3 4 5

7. Mělo dítě problémy v oblasti sebeobsluhy?

1 2 3 4 5

8. Bylo dítě okamžitě schopné pochopit slovní instrukci a adekvátně na ni reagovat?

1 2 3 4 5

9. Bylo dítě od počátku schopné samostatně pracovat?

1 2 3 4 5

10. Bylo dítě zdatné v oblasti grafomotorických dovedností (uvolnění zápěstí, držení tužky, tlak na podložku...)?

1 2 3 4 5

11. Z verbálního projevu dítěte lze usuzovat na mluvní vzor. Byl tento vzor ku prospěchu dítěte (forma a způsob vyjadřování dítěte)?

1 2 3 4 5

12. Přišlo dítě do školního prostředí bez vadné či nesprávné výslovnosti pozorovatelné v řečovém projevu dítěte?

1 2 3 4 5

13. Byla úroveň aktivní i pasivní slovní zásoby na přiměřené úrovni věku dítěte?

1 2 3 4 5

14. Bylo dítě schopné orientovat se přiměřeně pomocí fonemického sluchu (vyčlenění jednotlivých hlásek)?

1 2 3 4 5

15. Orientovalo se dítě v oblasti škály základních a doplňkových barev?

1 2 3 4 5

16. Prokázalo dítě znalost (pojmenování, nápodoba) základních geometrických tvarů?

1 2 3 4 5

17. V předškolním věku se zvyšuje kapacita záměrného zapamatování (říkadla, básničky, písničky). Byl u dítěte pozorovatelný trénink této schopnosti?

1 2 3 4 5

18. Počínalo si dítě v používání základních prostorových pojmů při orientaci přiměřeně svému věku?

1 2 3 4 5

Záznamový arch pro rozhovor

Jedná se o individuální, řízený a přímý rozhovor s pedagogickým personálem mateřské školy, který byl v kontaktu s dítětem v místě průzkumu v průběhu předchozích let docházky do mateřské školy.

Cílem rozhovorů bylo zjistit:

- adaptační schopnost dítěte
- pozici ve vrstevnické skupině
- částečné údaje z rodinné anamnézy
- podíl rodinné výchovy
- hodnocení z hlediska zatížení učitelky při práci s dítětem

Těchto 10 základních otázek bylo určeno třídním učitelkám v mateřské škole:

1. Jak probíhala adaptace na celkové prostředí mateřské školy?
2. Jak probíhalo začlenění do vrstevnické skupiny?
3. Byl chlapec v kolektivu dětí oblíbený?
4. Jak se projevoval z hlediska citlivosti a v oblasti sebedůvěry?
5. Byl často nemocný?
6. Jaká byla rodinná výchova?
7. Byla jeho rodina více početná?
8. Zajímali se rodiče o dění okolo dítěte v průběhu docházky do mateřské školy?
9. Kladli rodiče při výchově na chlapce přiměřené požadavky?
10. V mateřské škole s ním bylo více starostí, než s ostatními dětmi?

Záznamový arch k pozorování dítěte

Školní rok: 2004/05

Jméno dítěte:

Důvod odkladu školní docházky:

1 – výrazně pod věkovou úrovní

2 – méně pod úrovní

3 – střední dosažená úroveň

4 – dosti dobrá úroveň

5 – optimální úroveň

S kvalitou dosažené úrovně stoupá číslo.

1. Rozumová oblast

1. 1 Verbální dovednosti

| | | | | | |
|---------|-----------------------|---|---|---|---|
| ✓ | formální stránka řeči | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | obsahová stránka řeči | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. 2. Rozumové schopnosti, dovednosti

| | | | | | |
|---------|--|---|---|---|---|
| ✓ | myšlenkové operace (třídění, sestavování, zobecňování) | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | barvy | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

| | | | | | |
|---------|----------------------------|---|---|---|---|
| ✓ | geometrické tvary | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | početní relace | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | časové a prostorové vztahy | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | velikosti | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | koncentrace pozornosti | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. 3 Zrakové vnímání

| | | | | | |
|---------|-----------------|---|---|---|---|
| ✓ | figura – pozadí | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | analýza | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | syntéza | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | zraková paměť | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

1. 4. Sluchové vnímání

| | | | | | |
|---------|-----------------------------|---|---|---|---|
| ✓ | analýza | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | syntéza | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | fonemické uvědomění | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | diferenciace – délka slabik | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | sluchová paměť | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. Tělesná oblast**2. 1 Motorika**

| | | | | | |
|---------|-------------------|---|---|---|---|
| ✓ | hrubá | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | jemná | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | grafomotorika | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| ✓ | motorika mluvidel | | | | |
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

2. 2 Lateralita

souhlasná P L

zkřížená

nevyhraněná

2. 3 Sebeobsluha, samostatnost

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. Citová oblast**3. 1 Citlivost**

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

3. 2 Sebedůvěra

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. Sociabilita**4. 1 Vztahy**

✓ k autoritě

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

✓ k vrstevníkům

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

4. 2 Sociální chování

| | | | | | |
|---------|---|---|---|---|---|
| 1. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| 2. pol. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Doplňkové tabulky z dotazníku k části 3.5.3 práce

Tabulka 3-8 Adaptovalo se dítě na prostředí školy a školní režim bez viditelných obtíží?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 3 | 60 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-9 Navazovalo dítě snadno vztahy ve vrstevnické skupině?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 3 | 60 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-10 Bylo dítě schopné podřídit se požadavku dospělé autority?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 0 | 0 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 4 | 80 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-11 Respektovalo dítě běžné normy chování a hodnotový systém

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 3 | 60 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 3 | 60 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-12 Projevila se u dítěte emocionální odolnost (neplačtivost) vůči adaptační zátěži nového prostředí?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-14 Nemělo dítě problémy v oblasti sebeobsluhy?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 3 | 60 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 2 | 40 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-15 Bylo dítě schopné pochopit slovní instrukci a adekvátně na ni reagovat?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 2 | 40 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-16 Bylo dítě od počátku schopné samostatně pracovat?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 1 | 20 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 3 | 60 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-17 Bylo dítě zdatné v oblasti grafomotorických dovedností (držení tužky, tlak na podložku...)?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-19 Z verbálního projevu lze usuzovat na mluvní vzor. Byl tento vzor ku prospěchu dítěte?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 1 | 20 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-20 Přišlo dítě do školního prostředí bez vadné či nesprávné výslovnosti pozorovatelné v řečovém projevu dítěte?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 4 | 80 % | 2 | 40 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-21 Byla úroveň pasivní i aktivní slovní zásoby na přiměřené úrovni věku dítěte?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 2 | 40 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 5 Ne | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-22 Bylo dítě schopné orientovat se pomocí fonemického sluchu?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 0 | 0 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 2 | 40 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

*Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum***Tabulka 3- 24 Orientovalo se dítě v oblasti škály základních a doplňkových barev?**

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 4 | 80 % | 1 | 20 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

*Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum***Tabulka 3-25 Prokázalo dítě znalost (nápodoba, pojmenování) geometrických tvarů?**

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 3 | 60 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 1 | 20 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-26 V předškolním věku se zvyšuje kapacita záměrného zapamatování. Byl u dítěte pozorovatelný trénink této schopnosti?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 1 | 20 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 2 | 40 % |
| 5 Ne | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum

Tabulka 3-27 Počínalo si dítě v používání základních prostorových pojmů při orientaci přiměřeně svému věku?

| Možnosti | Návštěva předškolního zařízení | | | |
|---------------|--------------------------------|-----------------|-----------------|-----------------|
| | ANO | | NE | |
| | Absolutní počet | Procentní podíl | Absolutní počet | Procentní podíl |
| 1 Ano | 2 | 40 % | 0 | 0 % |
| 2 Spíše ano | 2 | 40 % | 1 | 20 % |
| 3 Nelze j. o. | 0 | 0 % | 0 | 0 % |
| 4 Spíše ne | 0 | 0 % | 3 | 60 % |
| 5 Ne | 1 | 20 % | 1 | 20 % |
| Celkem | 5 | 100 % | 5 | 100 % |

Zdroj: Vlastní dotazníkový průzkum